Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9870092
Centre d'intérêt : 260

Le Sieur, Antonio

Evaluation du modèle d'intervention du Centre Henri-Julien / par Antonio Le Sieur avec la participation des seize intervenants de 1981-1982. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, 1982.
258 p. en pag. multiple ; 28 cm.

Code : 880044. Bibliogr. à la fin du v.

Vedette(s)-secondaire(s) : Commission des écoles catholiques de Montréal

Descripteur(s) : Rééducation * Enfant inadapté * Inadaptation sculaire * Inadaptation sociale * Enseignement individualisé * Interdisciplinarité * Autonomie * Modèle * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Centre Henri-Julien (Montréal, Québec)

Identificateur(s) de sujet : Centre de jour * Individualisation * Modèle d'intervention

Le Centre Henri-Julien est un centre de jour destiné à la rééducation d'adolescentes d'intelligence normale mais avec difficultés sérieuses d'adaptation et, quelquefois, de difficultés d'apprentissage dans les disciplines scolaires. Le modèle d'intervention qui prévalait en 1981-82 se caractérisait notamment par l'individualisation et l'interdisciplinarité. Le rapport analyse l'opinion des intervenants (enseignants, psycho-éducateurs, orthopédagogues, etc.) sur le vécu de ces deux caractéristiques et sur les contextes physique, administratif et éducatif. Il fait l'historique du projet expérimental, décrit le modèle adopté et fournit, en annexe, une présentation de diverses formes de disciplinarité, une étude documentaire sur l'autonomie et le questionnaire qui a servi d'instrument de recherche.

Type de document : r

ÉVALUATION

DU MODÈLE D'INTERVENTION

DU CENTRE HENRI-JULIEN

PAR ANTONIO LE SIEUR

AVEC LA PARTICIPATION

DES SEIZE

INTERVENANTS

DE

1981-1982

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

880044

MONTRÉAL

JUIN 1982

90-70092

ÉVALUATION

DU MODÈLE D'INTERVENTION
DU CENTRE HENRI-JULIEN

PAR ANTONIO LE SIEUR

AVEC LA PARTICIPATION
DES SEIZE
INTERVENANTS
DE
1981-1982

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

880044

MONTRÉAL
JUIN 1982

TABLE DES MATIÈRES

PREAMBULE ---------- 1

1. Les interlocuteurs ---------- 1
2. Les objectifs de la recherche ---------- 2
3. Les sources documentaires ---------- 2
4. Le calendrier de la recherche ---------- 4
5. Le déroulement de la recherche ---------- 4
6. L'historique du Centre expérimental Henri-Julien ---------- 7

INTRODUCTION ---------- 11

CHAPITRE PREMIER ---------- 12

1. Le MODÈLE d'INTERVENTION du Centre Henri-Julien ---------- 12
2. La problématique ---------- 15
3. La méthodologie de la recherche ---------- 23

CHAPITRE II ---------- 26

1. L'évaluation du contexte PHYSIQUE ---------- 26
2. L'évaluation du contexte ADMINISTRATIF ---------- 37

CHAPITRE III ---------- 41

1. Les objectifs de l'action éducative du Centre ---------- 41
2. Le temps consacré aux tâches éducatives ---------- 48
3. Les résultats sur le vécu de l'INTERDISCIPLINARITÉ ---------- 52
4. Les résultats sur le vécu de l'INDIVIDUALISATION ---------- 65

CHAPITRE IV ---------- 78

1. L'attitude à l'égard de l'embauche et du vécu ---------- 79
2. Les caractéristiques du MODÈLE du Centre Henri-Julien - 83
3. Les problèmes de réinsertion et d'évaluation des élèves 87
4. Ordigramme du MODÈLE d'INTERVENTION du Centre ---------- 94

CONCLUSION ----------102

ANNEXE A : Présentation d'un MODÈLE de CENTRE de JOUR ----------

ANNEXE B : Ecole ou Centre d'intégration ----------

ANNEXE C : Diverses formes de disciplinarité ----------

ANNEXE D : Etude documentaire sur l'AUTONOMIE ----------

ANNEXE E : Questionnaire sur le MODÈLE d'INTERVENTION ----------

LISTE DES TABLEAUX

1. La provenance de la clientèle : écoles, centres, etc...------- 19
2. Le sexe, l'âge, le niveau et la responsabilité de la clientèle 20
3. Statut personnel et académique des intervenants--------------- 21
4. Les familles scolaires, le temps d'intervention, l'expérience 22
5. Degré de satisfaction dans le contexte administratif ---------- 38
6. Résultats hiérarchisés de la satisfaction, contexte administr.- 39
7. Pourcentage de temps d'affectation aux tâches du Centre ------- 49
8. Résultats hiérarchisés du temps d'affectation ---------------- 50
9. Répartition des matières par famille -------------------------- 60
10. L'attitude générale à l'égard de l'embauche et du vécu -------- 80
11. Résultats hiérarchisés de l'attitude à l'égard de l'embauche -- 81

DIVERS

Premier étage du Centre Henri-Julien -------------------------- 29

Deuxième étage du Centre Henri-Julien ------------------------- 30

Troisième étage du Centre Henri-Julien ------------------------ 31

Analyse du Cadre théorique du MODÈLE d'INTERVENTION ----------- 95

Ordigramme du MODÈLE d'INTERVENTION du Centre Henri-Julien ---- 96

PRÉAMBULE

Avant d'aborder la problématique, la méthodologie et les résultats de la recherche, un préambule s'impose pour présenter les interlocuteurs, les objectifs de la recherche, les sources documentaires, le calendrier de la recherche son déroulement et l'historique du Centre Henri-Julien.

1. Les interlocuteurs

Les interlocuteurs de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal sont ceux-mêmes qui sont à l'origine du MODÈLE D'INTERVENTION qui a été mis en expérimentation pendant l'année scolaire 1981-1982.

Ce sont :

Monsieur Pierre BAULU, responsable du projet,
Mme Nicole RANGER-DUROCHER, responsable du projet,
Monsieur Robert CÉRÉ, conseiller pédagogique, réseau des écoles spéciales,
Madame Madeleine DUPRAS, service aux étudiants,
Monsieur Georges OUELLET, service aux étudiants.

Les interlocuteurs du Centre expérimental Henri-Julien sont les intervenants qui se sont impliqués dans l'expérimentation du MODELE D'INTERVENTION pendant l'année scolaire 1981-1982 et qui ont participé activement à l'évaluation du dit MODÈLE dans le cadre de la recherche.

Ce sont :

Madame Marielle CHARTRAND,
Monsieur Sylvain DÉRY,
Madame France DESROSIERS,
Madame Céline DÉZIEL,
Madame Monique FAUBERT-MAILLOUX,
Madame Mariette GARNEAU
Monsieur Roch JULIEN,
Monsieur Jean-Pierre LABINE
Madame Christiane LALUMIÈRE,
Monsieur Gonzague LEPAGE,
Madame Andrée MINGUY-FERLAND,
Madame Michèle MONDOUX,
Monsieur Paul-Emile MORISSETTE,
Madame Liette RAYMOND,
Madame Mireille SAINT-MACARY-CARRIERE,

Monsieur Richard VAILLANCOURT

2. Les objectifs de la recherche

La Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, par le truchement de ses interlocuteurs, a cru de bonne politique de mener de front l'expérimentation de son nouveau MODELE D'INTERVENTION et de le soumettre à une évaluation systématique.

La recherche avait pour buts :

2.1. de DÉCRIRE et d'ÉVALUER in extenso les contextes PHYSIQUE, ADMINISTRATIF et ÉDUCATIF du Centre Henri-Julien ;

2.2. de DÉCRIRE et d'ÉVALUER in extenso l'approche INTERDISCIPLINAIRE du MODELE ainsi que le mode d'INTERVENTION INDIVIDUALISÉ ;

2.3. de DÉCOUVRIR les points FORTS et les points FAIBLES du modèle pour en tirer des CIBLES D'AMÉLIORATION pour l'année scolaire 1982-1983.

3. Les sources documentaires

3.1. BAULU, Pierre, Nicole RANGER-DUROCHER, Robert CÉRÉ, Madeleine DUPRAS, Georges OUELLET, Présentation d'un MODÈLE de Centre de jour, en milieu scolaire, Dossier M.S.A., Rapport du Comité de travail, Montréal, la CECM, le 7 mai 1981, 35 p.

3.2. COPEX, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Québec, Le Comité provincial de l'enfance inadaptée, 1976, Tome 1, 542 p. Tome 2, de 543 à 693.

3.3. INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES, Vers l'individualisation de l'enseignement dans le premier cycle secondaire, No 58, Paris, INRDP, 1973, 204 p.

3.4. Le SIEUR, Serge RACINE et Louise LAHAYE, Un MODÈLE d'INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE adapté à l'apprentissage de l'AUTONOMIE pour des mésadaptés SOCIO-AFFECTIFS GRAVES, Montréal, La Commission Scolaire Régionale de l'Estrie, 1981, 425 p.

3.5. Le SIEUR, Antonio, Louise LAHAYE, Etude documentaire sur les définitions, le développement et l'évaluation de l'autonomie, Montréal, l'Equipe, 1981, 36 p.

3.6. Le SIEUR, Antonio, Martine CHOMIENNE, Diverses formes de disciplinarité, UNIdisciplinarité, PLURIdisciplinarité, MULTIdisciplinarité, INTERdisciplinarité, TRANSdisciplinarité, Montréal, l'Equipe, 1979, 29 p.

3.7. MORIN, André, Etude évaluative anthropopédagogique de systèmes ouverts en pédagogie universitaire, Montréal, Université de Montréal, 1979, Tome 1, 403 p., Tome 2, de 405 à 641 p.

3.8. SERVICE PÉDAGOGIQUE DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL, L'audio-tutorat, Montréal, le SPUM, (sans date), 35 p.

3.9. SERVICE PÉDAGOGIQUE DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL, L'enseignement individualisé, Montréal, le SPUM, (sans date), 15 p.

3.10. SERVICE PÉDAGOGIQUE DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL, Enseignement par prescription individuelle, Montréal, le SPUM, (sans date), 32 p.

3.11. SERVICE PÉDAGOGIQUE DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL, Système d'instruction personnalisé, Montréal, le SPUM, (sans date), 30 p.

3.12. SERVICE PÉDAGOGIQUE DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL, Les objectifs d'apprentissage, Montréal, France FONTAINE, 1978, 88 p.

3.13. TOUZIN-ST-PIERRE, Cécile, Un modèle d'éducateur apte à oeuvrer en éducation ouverte dans une architecture à aires ouvertes, Montréal, L'auteur et le Directeur de recherche, A. Le SIEUR, 1980, 430 p.

3.14. VAILLANCOURT, Richard, Ecole ou Centre d'intégration, Montréal, l'Auteur, (sans date), 14 p.

3.15. VAILLANCOURT, Richard, Historique du Centre expérimental Henri-Julien, Montréal, CEHJ, février 1982, 6 p.

3.16. VAILLANCOURT, Richard, Rapport d'étape : résumé des principaux événements du 4 juin au 18 décembre 1981, présenté à Mme Nicole RANGER-DUROCHER, Montréal, CEHJ, le 18 décembre 1981, 9 p.

4. Le calendrier de la recherche

Il s'agit du calendrier général qui énumère les principaux événements qui ont jalonné l'année scolaire 1981-1982 dans le cadre de la recherche.

4.1. Octobre-décembre : rencontres, lectures et préparatifs

4.2. Janvier : démarches et visites

4.3. Février : préparation des plans de recherche

4.4. Mars : sensibilisation des intervenants, description du MODÈLE, confection de l'instrument de recherche

4.5. Avril : évaluation et étude des résultats

4.6. Mai : rédaction du rapport d'évaluation et présentation des résultats généraux aux intervenants

4.7. Juin (1er) : présentation du rapport à la CECM.

4.8. Juin 10 : retour sur certains résultats de la recherche avec les intervenants pour les sensibiliser aux diverses cibles d'amélioration du MODÈLE, en vue de l'année scolaire 1982-1983.

5. Le déroulement de la recherche

5.1. D'octobre 1981 au 28 février 1982

D'octobre 1981 au 28 février 1982, il y a eu de nombreuses rencontres avec les intervenants de tout statut, des études documentaires importantes sur l'interdisciplinarité et l'individualisation, des préparatifs de tout genre, des démarches auprès des auteurs du MODÈLE.

5.2. Le 1er mars 1982

Importante réunion de sensibilisation et d'échanges.

Les paragraphes 5.2.1. et 5.2.2. définissent les objectifs terminaux de la rencontre et, 5.2.3. et 5.2.4., les objectifs intermédiaires.

5.2.1. Sensibiliser les intervenants du Centre expérimental aux problèmes d'opérationnalisation de la recherche au niveau
- 5.2.1.1. de leur participation,
- 5.2.1.2. de la validité des résultats,
- 5.2.1.3. des suites à donner à la recherche.

5.2.2. sensibiliser le chercheur aux problèmes d'opérationnalisation de la recherche au niveau
- 5.2.2.1. de la nature de la participation des répondants,
- 5.2.2.2. de la disponibilité des répondants,
- 5.2.2.3. du degré de flexibilité des horaires pour assurer des rencontres d'évaluation.

5.2.3. pour les intervenants :

- 5.2.3.1. s'éclairer mutuellement sur l'organisation des contextes physique, administratif et éducatif du Centre en vue de l'évaluation,
- 5.2.3.2. s'éclairer mutuellement sur les fonctions administratives, scolaires et éducatives du Centre en vue de l'évaluation,
- 5.2.3.3. s'éclairer mutuellement sur les composantes majeures du MODÈLE d'INTERVENTION adopté par le Centre en vue de l'évaluation.

5.2.4. pour le chercheur :

- 5.2.4.1. s'éclairer sur l'organisation, les fonctions et le modèle propres au Centre expérimental,
- 5.2.4.2. recueillir toute l'information possible en vue de la description des contextes,
- 5.2.4.3. prévoir le type d'instrument de recherche, les items qui devront le constituer et la forme que cet instrument devra prendre,
- 5.2.4.4. prévoir un calendrier des opérations.

Le 1er mars, premier questionnaire d'évaluation

A la fin de la session de sensibilisation et sans avoir prévenu qui que ce soit des deux questions qui seraient posées, le chercheur a demandé aux seize intervenants du Centre de bien vouloir répondre aux deux questions suivantes :

2.1. Comment avez-vous VÉCU l'INTERDISCIPLINARITÉ depuis septembre 1981 ?

2.2. Comment avez-vous VÉCU l'INDIVIDUALISATION depuis septembre 1981 ?

Ces deux questions ont été posées parce que l'interdisciplinarité et l'individualisation constituent les deux composantes majeures du MODÈLE d'INTERVENTION.

Les répondants se sont acquittés de leur tâche avec un sens évident de coopération. Tous avaient terminé les réponses en 90 minutes.

5.3. Le 23 avril, Deuxième questionnaire d'évaluation

Le 23 avril, les intervenants du Centre Henri-Julien se réunissaient une deuxième fois pour répondre au dernier questionnaire d'évaluation du MODELE D'INTERVENTION.

La session s'est déroulée en deux parties : de 9:30 à 11:30 le matin et de 13:00 à 15:00 l'après-midi. Le questionnaire lui-même comprend 14 pages incluant deux pages de directives. Les questions étaient distribuées comme suit :

- 9 questions générales sur le degré de SATISFACTION ;
- 12 questions sur l'évaluation des conditions du contexte PHYSIQUE ;
- 11 questions sur l'évaluation des conditions de l'équipement ;
- 22 questions sur l'évaluation de l'ADMINISTRATION des études ;
- 20 questions sur le pourcentage de TEMPS alloué aux activités d'éducation et d'enseignement ;
- 4 questions-synthèse sur les objectifs MAJEURS et MINEURS de l'INTERVENTION EDUCATIVE dans le cadre du MODELE.

Le <u>Chapitre Premier</u> portant sur la méthodologie et la problématique donnera toutes les précisions nécessaires sur les deux questionnaires qui ont été administrés, tandis que les chapitres suivants en donneront les résultats.

5.4. <u>Le 21 mai, Session sur les résultats aux questions du 1er mars</u>

La session eut lieu de 9:30 à 11:30. Le chercheur présenta aux intervenants, tous présents, les résultats aux questions posées le 1er mars, savoir : Comment avez-vous VÉCU l'INTERDISCIPLINARITÉ depuis septembre ?

Comment avez-vous VÉCU l'INDIVIDUALISATION depuis septembre ?

5.5. <u>Le 10 juin, Session sur les résultats à toutes les questions</u>

Après approbation du rapport qui sera déposé au début de juin, le chercheur présentera aux intervenants les résultats détaillés de la recherche évaluative sur le MODELE D'INTERVENTION. Ce sera l'occasion d'expliciter les CIBLES D'AMÉLIORATION du MODÈLE pour l'année scolaire 1982-1983 et, également, si le besoin s'en fait sentir, les travaux, les études, les lectures nécessaires pour améliorer l'ensemble des approches et des stratégies.

6. <u>L'historique du Centre expérimental Henri-Julien</u>

Le Centre expérimental Henri-Julien mérite qu'on fasse un peu d'histoire. Il ne s'agit pas d'un établissement banal. Il est l'aboutissement d'un long périple montréalais des religieuses du Bon-Pasteur. En 1844, ces religieuses arrivaient à Montréal et y fondaient une institution pour jeunes délinquantes. Après de nombreux déménagements et de multiples raisons sociales, elles se sont vu confier l'Ecole Ste-Agnès en cohabitation avec le Centre expérimental Henri-Julien. Quelques lignes suffiront pour décrire ce périple de 1844 à 1973 et de 1[illegible] à 1982.

Voici son origine et quelques jalons de son histoire.

Le Centre expérimental Henri-Julien, coin Henri-Julien et boulevard Crémazie, n'a rien en soi qui le distingue d'une école de quartier. Il compte trois étages : sous-sol, rez-de-chaussée, étage. D'aucuns préfèrent : 1er, 2e, 3e étage. Le 2e étage est occupé par l'Ecole Ste-Agnès devenue Ecole Henri-Julien et le 3e étage par le Centre expérimental Henri-Julien. Ce bâtiment est le dernier des pérégrinations des religieuses.

Le périple remonte à 1844. Le 7 juin 1844, quatre religieuses françaises débarquaient à Montréal et y fondaient leur monastère dans une caserne de pompiers de la rue Brock. La caserne désaffectée n'avait rien de bien attrayant. Les religieuses l'aménagèrent pour y héberger des filles en difficulté. Toutes y vivaient dans le plus parfait dénuement.

En 1846, la vieille caserne fut abandonnée. Les religieuses construisirent leur monastère sur la rue Sherbrooke. Les dons affluèrent : vêtements et nourriture, surtout. Quelques noms ont été retenus : Jacques-Victor ARRAUD, Antoine Olivier BERTHELET et Madame Benjamin VIGER.

En 1860, le Gouvernement provincial s'intéressa à l'oeuvre et décida de lui verser des allocations. En 1870, il acquiesça à la requête de fondation d'une école de réforme pour jeunes délinquantes. Simultanément, il autorisa les religieuses à exploiter des écoles d'industrie : reliure, couture et d'autres métiers féminins. Première école-unité de production, peut-être.

En 1875, Montréal traversa une crise économique sérieuse. Les magasins cessèrent de fournir du travail aux écoles de couture et de reliure des religieuses. Celles-ci se mirent alors à quêter. Les oboles leur permirent d'aménager une buanderie commerciale.

Les religieuses continuèrent leur travail d'éducation auprès des délinquantes de tous âges : jeunes filles en détresse, prostituées, femmes alcooliques ou droguées. L'école s'appelait l'ASILE. Les protégées y trouvaient gîte, couvert et affection. De 1844 à 1944, l'Oeuvre du Bon-Pasteur a compté 16 270 protégées.

De 1898 à 1925, les religieuses du Bon-Pasteur administrèrent le Sanatorium Ste-Euphrasie où se trouvaient 450 pensionnaires, dames et jeunes filles, toutes en cure de désintoxication.

Ce fut en 1953 que l'Oeuvre du Bon-Pasteur devint l'Ecole Ste-Agnès, vouée à l'enseignement et à l'éducation des délinquantes. A l'automne de 1958, l'Ecole Ste-Agnès a été reconnue par le Ministère du Bien-être social et de la Jeunesse comme une école de "protection". Sa clientèle fut limitée à 90 jeunes filles, toutes référées par la Cour du Bien-être social.

Depuis, l'Ecole Ste-Agnès est passée par plusieurs métamorphoses : Centre d'apprentissage féminin(1960), Ecole secondaire indépendante (1961), Ecole incorporée (loi des compagnies) (1967, Ecole d'intérêt public pour l'enfance inadaptée (1970), Centre d'Accueil Ste-Agnès (1973). Elle est maintenant classée "Centre de réadaptation". On y reçoit des adolescentes d'intelligence normale mais avec des difficultés sérieuses d'adaptation et quelquefois, des difficultés d'apprentissage dans les disciplines scolaires.

En 1975, à la création de la Mission MAS-MEQ, les ministères des Affaires Sociales et de l'Education décidèrent de coordonner leurs efforts pour assurer l'éducation et la scolarisation des délinquantes sous un même toit et simultanément.

C'est sous le signe de cette formule où enseignement et éducation sont intégrés, que l'Ecole Ste-Agnès fut intégrée à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal. C'est grâce à cette formule que les éducateurs, les psychologues, les psycho-éducateurs, les travailleurs sociaux et les enseignants des disciplines du secondaire travaillent en INTERDISCIPLINARI-TÉ.

Le Centre expérimental Henri-Julien est un Centre de jour, tandis que l'Ecole Henri-Julien est un Centre d'accueil.

C'est dans ce contexte de cohabitation de deux institutions vouées à l'éducation d'adolescents délinquants que le Centre expérimental Henri-Julien, avec 16 intervenants et 64 adolescents et adolescentes, s'est donné pour objectif, en 1981-1982, d'expérimenter et d'évaluer un nouveau MODÈLE d'INTERVENTION.

Connaissant maintenant les interlocuteurs de la CECM et ceux du Centre Expérimental Henri-Julien, les objectifs de la recherche, les sources documentaires dont le chercheur s'est inspiré, le calendrier de la recherche, le déroulement de celle-ci et l'historique du Centre, voici maintenant le développement du rapport avec introduction, chapitres, conclusion et annexes.

INTRODUCTION

La décision de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal d'effectuer une recherche évaluative parallèlement à l'implantation d'un MODÈLE d'INTERVENTION à expérimenter, a suscité un intérêt particulier. En effet, la recherche évaluative est devenue un stimulant pour tous les intervenants directs et indirects, elle a accéléré le processus d'implantation et elle a apporté, mais indirectement, sa contribution à l'efficacité du MODÈLE lui-même. Toutes conclusions non contrôlées scientifiquement.

Tel qu'il sera indiqué au Chapitre Premier, le Centre Henri-Julien, en septembre 1981, s'est trouvé aux prises avec une situation hétérogène sérieuse au niveau des intervenants, de la clientèle et des contextes physique, administratif et éducatif.

La présente recherche décrit et évalue les contextes physique, administratif et éducatif du Centre, les modes d'intervention INTERDISCIPLINAIRE et INDIVIDUALISÉ et propose des cibles d'amélioration pour l'année 1982-1983.

Quatre chapitres constituent le rapport :

I. Le MODÈLE, la PROBLÉMATIQUE, la MÉTHODOLOGIE.

II. L'évaluation des contextes PHYSIQUE et ADMINISTRATIF.

III. L'évaluation du contexte ÉDUCATIF.

IV. L'ATTITUDE générale, les CARACTÉRISTIQUES du MODÈLE, les PROBLÈMES du CENTRE, l'esquisse d'UN ORDIGRAMME du MODÈLE d'INTERVENTION.

La CONCLUSION et les RECOMMANDATIONS sont suivies de cinq annexes qui explicitent certains aspects du MODÈLE d'INTERVENTION et de la recherche.

CHAPITRE PREMIER

Le MODÈLE,
la PROBLÉMATIQUE,
le MÉTHODOLOGIE.

Ce chapitre doit livrer au lecteur les secrets qu'il est en droit de connaître avant d'aborder les résultats de la recherche. Il doit se poser sept questions fondamentales :

1. Quel est le MODÈLE d'INTERVENTION du Centre expérimental ?
2. Quel est le PROBLÈME que la recherche doit résoudre ?
3. Quelles sont les personnes qui détiennent les données cherchées ?
4. Selon quelle MÉTHODE de recherche faudra-t-il procéder ?
5. Avec quels instruments d'investigation pourra-t-on recueillir les données cherchées ?
6. Comment la recherche devra-t-elle se dérouler dans le temps et dans l'espace ?
7. Comment les données seront-elles traitées pour que la recherche soit concluante, valide et anticipatrice de développements nouveaux ?

Le développement de ce chapitre est partagé en trois parties : le MODÈLE d'INTERVENTION, la PROBLÉMATIQUE, la MÉTHODOLOGIE.

1. <u>Le MODÈLE d'INTERVENTION du Centre expérimental Henri-Julien</u>

Tel que déjà indiqué dans le <u>Préambule</u>, le MODÈLE d'INTERVENTION qui a été adopté au Centre expérimental Henri-Julien, date du 7 mai 1981 et représente les travaux d'un Comité de travail de la CECM.

Ce MODÈLE d'INTERVENTION, dans son contenu, souligne quatre aspects principaux :

1.1. <u>Les orientations</u>

Il s'agit du développement optimal et intégral d'une clientèle socio-affective grave où l'individualisation des interventions est une condition indispensable à l'intégration ultérieure des sujets.

1.2. <u>Les principes directeurs</u>

Les principes sur lesquels ce MODÈLE insiste se situent du côté du modèle lui-même : modèle intégré et souple, du côté du milieu éducatif comme facteur favorable, du côté de l'individualisation comme principe pédagogique et, enfin, du côté de la stabilité des groupes ou familles.

1.3. <u>L'organisation pédagogique</u>

Il va sans dire que l'organisation pédagogique représente un facteur concomitant d'une importance capitale pour assurer l'efficacité du MODÈLE d'INTERVENTION. Aussi, le Comité de travail a-t-il touché aux points saillants suivants : calcul des effectifs, regroupement des élèves, horaire-type, le modèle d'enseignement, les programmes offerts, l'évaluation des étudiants, quelques précisions sur le rôle et les tâches du directeur, des enseignants et des autres intervenants.

1.4. <u>Les services aux étudiants</u>

Les services aux étudiants sont d'une importance primordiale, parce que le Centre expérimental tient lieu de point de référence pour les élèves où ils espèrent trouver compréhension, compensation, orientation, identification et autonomie. Certains principes sont exprimés, quelques exemples de programmes sont fournis et les tâches des intervenants sont décrites.

(Voir Annexe A : MODÈLE d'INTERVENTION)

A ce document de base, sept pages ont été ajoutées, provenant d'un document non identifié. Ces quelques pages donnent des précisions importantes sur les activités de l'école, celles du tutorat, celles du groupe-classe, celles relatives à l'insertion scolaire. Il semble bien qu'elles doivent faire partie du MODÈLE d'INTERVENTION.

Enfin, un document qui semble dater, mais qui n'est pas daté, est celui où on cherche à préciser la différence entre une école et un centre d'intégration. Le document lui-même est clair et précis, mais on se demande si ce qu'il préconise n'appartient pas plutôt à un autre type d'école ou de centre. (Voir Annexe B)

Quoi qu'il en soit c'est le MODÈLE VÉCU qu'il s'agira d'évaluer.

Le loisir dont dispose le lecteur éventuel de recourir aux annexes A et B dispensent le chercheur de développer davantage le MODÈLE d'INTERVENTION. Cependant, le chercheur lui-même n'a pas pu se dispenser de s'en inspirer à profusion pour sa compréhension du MODELE et pour la confection de ses instruments d'investigation. (Voir pages 95, ANALYSE et 96, ORDIGRAMME)

De plus, ce sur quoi les auteurs du MODÈLE ont insisté repose sur trois concepts : l'INDIVIDUALISATION, l'INTERDISCIPLINARITÉ et l'AUTONOMIE. L'INDIVIDUALISATION a été jugée nécessaire en raison de l'hétérogéité de la clientèle et de la résidence de courte durée de plusieurs bénéficiaires. L'INTERDISCIPLINARITÉ représente l'encadrement le plus favorable à la compréhension et au "traitement" de chaque sujet. Enfin, l'AUTONOMIE est l'objectif terminal de toute éducation ce qui est plus difficile à atteindre avec une population désintégrée et flottante.

(Annexe C, INTERDISCIPLINARITÉ ; Annexe D, AUTONOMIE)

2. La problématique

Deux types de problèmes ont émergé, celui de la recherche elle-même et celui du choix de l'objet de recherche.

2.1. Le problème de recherche

Le Centre expérimental Henri-Julien a expérimenté un MODÈLE d'INTERVENTION dont il veut connaître la valeur. Le problème de recherche est donc le suivant :

QUELLE EST LA VALEUR DU MODÈLE D'INTERVENTION DU CENTRE HENRI-JULIEN ?

La valeur d'un MODÈLE d'ÉDUCATION dépend de trois éléments principaux :
son ADÉQUACITÉ (congruent à la situation problématique);
sa STABILITÉ (permanent dans ses effets) ;
sa VIABILITÉ (adapté au modus vivendi et aux contraintes du milieu).

Pour découvrir dans quelle mesure le MODELE est adéquat, stable et viable on peut raisonnner de trois façons :

2.1.1. la VALEUR du MODÈLE peut être établie à partir de l'opinion, de l'expérience et de l'attitude des intervenants-utilisateurs ;

2.1.2. la VALEUR du MODÈLE peut être établie à partir du rendement scolaire et du développement socio-affectif des élèves ;

2.1.3. la VALEUR du MODÈLE peut être établie à partir des intervenants-utilisateurs et des élèves-utilisateurs du MODÈLE.

Ces trois raisonnements soulèvent de multiples hypothèses qui peuvent être formulées comme suit :

Le MODÈLE sera jugé ADÉQUAT, STABLE et VIABLE dans la MESURE où les INTERVENANTS-UTILISATEURS :

a. auront pu appliquer un MODÈLE bien conçu, bien structuré et bien opérationnalisé ;

b. auront bien compris, bien appliqué et bien apprécié le MODÈLE ;

c. auront su appliquer d'une façon significative les modes de fonctionnement de l'INTERDISCIPLINARITÉ et de l'INDIVIDUALISATION, composantes majeures du MODÈLE ;

d. auront été placés dans des contextes PHYSIQUE, ADMINISTRATIF et ÉDUCATIF permettant au MODÈLE d'être VÉCU en plénitude ;

e. auront assuré l'atteinte de l'AUTONOMIE cognitive, affective, motrice et sociale de la CLIENTÈLE soumise aux conditions propres du MODÈLE.

2.2. Le problème du choix de l'objet de recherche

Par OBJET de recherche il faut entendre CE QUI DOIT ETRE EVALUÉ. En l'occurence, deux cibles peuvent être envisagées : l'évaluation du MODELE à partir de l'opinion, de l'expérience et des attitudes des intervenants-utilisateurs et, deuxième cible, les EXTRANTS du MODÈLE, c'est-à-dire l'impact du MODÈLE sur l'éducation psycho-sociale et les apprentissages scolaires des élèves-utilisateurs du MODÈLE.

Le choix d'un objet de recherche doit répondre à certaines conditions. Dans le cas présent, il fallait d'abord se poser deux questions importantes :

a. *Serait-il UTILE, SOUHAITABLE et VALIDE de chercher à quantifier scientifiquement les changements intervenus chez les élèves-utilisateurs du MODÈLE, avant de s'être assuré que le MODÈLE lui-même ait été jugé ADÉQUAT, STABLE et VIABLE ?*

b. *Serait-il UTILE, SOUHAITABLE et VALIDE de chercher à connaître dans quelle MESURE le MODÈLE est ADÉQUAT, STABLE et VIABLE avant d'en chercher l'impact sur les élèves-utilisateurs ?*

La réponse logique toute faite était très simple : Avant d'essayer de mesurer l'impact d'un facteur sur une population donnée il faut s'assurer que ce facteur, en l'occurence le MODÈLE d'INTERVENTION, est ADÉQUAT, STABLE et VIABLE, sans quoi les résultats de la recherche,donc l'impact, ne pourraient être attribués avec certitude au MODÈLE lui-même. Les autres facteurs concomitants peuvent également porter un certain poids de l'impact dont la mesure serait impossible, à moins que le MODÈLE ait été jugé comme ADÉQUAT, STABLE et VIABLE.

Il fallait également considérer d'autres aspects du problème du choix de l'objet de recherche, notamment l'hétérogénéité du groupe d'intervenants, l'hétérogénéité de la clientèle et la cohabitation de deux institutions.

2.2.1. L'hétérogénéité du groupe d'intervenants

La grande majorité des intervenants n'avaient jamais oeuvré dans le milieu physique et administratif du Centre expérimental, les seize intervenants ne se connaissaient pas entre eux, quelques-uns même n'avaient jamais travaillé avec des élèves socio-affectifs graves. Il fallait donc leur donner le TEMPS nécessaire (dosage difficile à établir)

a. pour se faire une mentalité CLAIRE du MODÈLE,
b. pour apprendre à fonctionner ensemble en interdisciplinarité,
c. pour développer et raffiner des mécanismes d'intervention en groupe ou individuellement,
d. pour adapter les fondements théoriques du MODÈLE à la clientèle de 64 adolescents, garçons et filles, tous socio-affectifs graves.

Les intervenants étant ceux qui, en fait, devaient exprimer la VALEUR du MODÈLE, il fallait d'une part leur donner le temps nécessaire et, d'autre part, évaluer le MODÈLE à partir de leur propre vécu.

2.2.2. L'hétérogénéité de la clientèle

Deux points doivent être soulevés à ce sujet : la provenance de la clientèle et la mouvance de cette même clientèle au cours de l'année scolaire.

En effet, la clientèle de mars 1982 provenait de 36 écoles, centres ou institutions diverses, de toutes les parties de la ville et des banlieues. Le Tableau 1 témoigne de cette hétérogénéité. A cette hétérogénéité s'ajoutent celles du sexe, de l'âge, du niveau scolaire et de la responsabilité de garde. En tout, 64 élèves, 41 garçons et 23 filles ; les âges allaient de 13 ans (6), à 17 ans (7), en passant par 14 ans (19), 15 ans (20) et 16 ans (12). Quant au niveau scolaire et à la responsabilité de garde, il suffit de consulter le Tableau 2.

Au cours des huit premiers mois de l'année scolaire (septembre-mars), le nombre de 64 élèves admis a été respecté en général, mais, pour diverses raisons : réinsertion scolaire, renvoi, milieu du travail, etc... ce nombre a constamment fluctué. C'est ainsi qu'au cours de ces huit mois 91 élèves ont fréquenté le Centre Henri-Julien, produisant une mouvance constante déroutant les intervenants et les empêchant d'assurer une évaluation continue et permanente pour les élèves nomades.

Pour illustrer encore cette situation, il faut ajouter que les responsables ont étudié 181 dossiers et en ont rejeté 52 pour les raisons suivantes : Refus de fréquenter (8), placement en institution (6), retour à l'école régulière (4), marché du travail (7), annulation par le référent (9), refus des parents (1), refusés par le Centre (16).

Enfin, consulter les tableaux 3 et 4 pour obtenir plus de renseignements sur le statut et l'expérience des intervenants.

Tableau 1

La provenance de la clientèle : écoles, centres, etc...

Ecoles, centres, etc.	Familles scolaires				TOTAL
	I	II	III	IV	64
1. Armand-Lavergne	0	0	1	0	1
2. Benjamin-de-Montigny	0	1	0	0	1
3. Calixa Lavallée	0	0	1	0	1
4. Chomedey	1	0	0	0	1
5. Centre Dominique-Savio	0	0	2	0	2
6. Daniel-Johnson	0	1	0	0	1
7. Edouard-Montpetit	1	0	0	0	1
8. Emile-Nelligan	1	1	0	0	2
9. Evangéline	0	0	1	0	1
10. Gabriel-Souard	0	0	1	0	1
11. Georges-Vanier	0	1	0	0	1
12. Habitat Soleil	0	0	0	3	3
13. Hauterive	0	0	0	1	1
14. Henri-Bourassa	3	0	0	1	4
15. Henri-Julien	0	0	1	0	1
16. Jean-Baptiste-Meilleur	0	2	0	0	3
17. Jeanne-Mance	0	0	2	0	2
18. La Dauversière	0	0	0	1	1
19. La Magdeleine	0	0	0	1	1
20. Le Relais	0	0	1	0	1
21. Louis-Joseph-Papineau	2	0	2	0	4
22. Lucien-Pagé	0	1	0	0	1
23. Margerite-de-la Jemmerais	0	1	0	1	2
24. Marie-Anne	0	0	2	2	4
25. Marie-Médiatrice	1	0	0	0	1
26. Mgr-Parent	0	1	0	0	1
27. Mont Lasalle	0	0	0	1	1
28. Notre-Dame du Bon-Conseil	0	1	0	0	1
29. Père-Marquette	1	0	0	1	2
30. Pierre-Dupuy	3	2	1	1	7
31. Rivière-des-Prairies	0	0	0	1	1
32. Saint-Emile	1	0	0	0	1
33. Saint-Henri	1	1	0	0	2
34. Saint-Martin	0	0	1	0	1
35. Sophie-Barat	0	0	0	1	1
36. Van Horne (Roberval)	0	1	0	0	1

Tableau 2

Le sexe, l'âge, le niveau et la responsabilité de la clientèle

Désignation	Familles scolaires I	II	III	IV	TOTAL
<u>Le sexe</u>					
Garçons --------------	14	10	9	8	41
Filles ---------------	2	6	7	8	23
TOTAL --------- 64					
<u>L'âge</u>					
13 ans --------------	1	5	0	0	6
14 ans --------------	4	6	7	2	19
15 ans --------------	11	2	4	3	20
16 ans --------------	0	1	4	7	12
17 ans --------------	0	2	1	4	7
TOTAL --------- 64					
<u>Le niveau</u>					
1 ----------------	9	10	0	0	19
Prof. court ----------	6	1	0	0	7
1 et 2 ---------------	1	0	1	0	2
2 ---------------	0	5	8	0	13
2 et 3 ---------------	0	0	4	0	4
3 ---------------	0	0	3	6	9
3 et 4 ---------------	0	0	0	10	10
TOTAL --------- 64					
<u>La responsabilité</u>					
Parents --------------	5	5	3	3	16
Père -----------------	2	2	5	2	11
Mère -----------------	7	8	5	2	22
Grand-mère -----------	0	0	0	1	1
Soeur ----------------	0	0	0	1	1
Centre d'accueil -----	0	1	3	5	9
Foyer d'accueil ------	2	0	0	2	4
TOTAL --------- 64					

TABLEAU 3

Statut personnel et académique des intervenants-expérimentateurs du Centre expérimental Henri-Julien

Nom et prénom	Sexe	Age en 09/81	Diplôme	Date d'obtention	Spécialisation	Fonction	Matières enseignées
CHARTRAND, Marielle	F	40...	B.Sc.	1979	Orthopéd.	Enseign.	Mathématiques Anglais
DÉRY, Sylvain	H	25-29	B.E.I.	1980	Langues	Enseign.	Mathématiques Musique Explor. techn.
DESROSIERS, France	F	30-34	M.Ps.	1976	Psy. clin.	Psychol.	----------------
DÉZIEL, Céline	F	25-29	B.E.I.	1978	Enf. inad.	Enseign.	Conn. de soi Sciences morales Français, Sports
FAUBERT-MAILLOUX, Monique	F	35-39	B.Sc.	1979	Orthopéd.	Enseign.	Mathématiques Conn. de soi Éduc. physique
GARNEAU, Mariette	F	40...	B.S.S.	1979	Serv. soc.	Agent de rel. hum.	----------------
JULIEN, Roch	H	40...	Cert.	1956	Psy. éduc.	Psy. éduc.	----------------
LABINE, Jean-Pierre	H	30-34	B.Sc.	1980	Orthopéd.	Enseign.	Mathématiques Explor. technique
LALUMIÈRE, Christiane	F	25-29	B.Ed.	1977	Psy. éduc.	Enseign.	Français, Anglais
LEPAGE, Gonzague	H	35-39	B.E.P.	1978	Éduc. phys.	Enseign.	Mathématiques
MINGUY-FERLAND, Andrée	F	25-29	B.E.I.	1976	M.S.A.	Enseign.	Histoire, Anglais Éduc. physique
MONDOUX, Michèle	F	30-34	M.A.	1975	Histoire	Enseign.	Mathématiques Anglais Conn. de soi
MORISSETTE, Paul-Émile	H	25-29	B.E.I.	1981	Enf. inad.	Enseign.	Français Éduc. phys. Explor. techn.
RAYMOND, Liette	F	30-34	B.Sc.	1973	Français	Enseign.	Anglais, Français
SAINT-MACARY-CARRIÈRE, Mireille	F	35-39	B.Sc.	1980	Orthopéd.	Enseign.	Français Formation morale Éduc. phys.
VAILLANCOURT, Richard	H	40...	Diplôme H.E.C.	1974	Gestion personnel	Directeur	----------------

Nombre d'intervenants : 16 dont 12 enseignants

Sexes : 10 femmes, 6 hommes

Ages en 09/81 : 25-29, 5 ; 30-34, 4 ; 35-39, 3 ; 40..., 4.

Diplômes : maîtrises, 2 ; bacc., 12 ; diplôme, 1 ; certificat, 1. Date d'obtention : de 1973 à 1981, 15

Spécialisations : ortho., 4 ; enf. inad., 2 ; psycho-éduc., 2, les autres, 1, pour chaque spécialisation.

Fonctions : enseignants, 12 ; P.N.E., 3 ; cadre, 1.

Matières enseignées : mathématiques, 6 ; français, 5 ; anglais, 5 ; éducation physique et sports, 5 ; connaissance de soi, 3 ; exploration technique, 3 ; formation et sciences morales, 2 ; musique, 1 ; histoire, 1.

TABLEAU 4

Les familles scolaires, le temps d'intervention, l'expérience avec des M.S.A.

Nom et prénom	Familles scolaires		H/sem. groupes	H/sem. indiv.	H/sem. comités	Expér. M.S.A.
CHARTRAND, Marielle	III		17	2	5	1
DERY, Sylvain	I		16	6	2	5
DESROSIERS, France	I	III	5	8	8	1
DEZIEL, Céline	I		16	6	5	3
FAUBERT-MAILOUX, Monique	III		17	2	5	7
GARNEAU, Mariette	I	III	5	8	8	2
JULIEN, Roch	II	IV	8	15	6	28
LABINE, Jean-Pierre	II		16	2	4	9
LALUMIERE, Christiane	IV		17	2	6	4
LEPAGE, Gonzague	IV		17	2	6	6
MINGUY-FERLAND, Andrée	IV		17	2	4	3
MONDOUX, Michèle	II		18	2	4	8
MORISSETTE, Paul-Emile	III		17	2	5	8
RAYMOND, Liette	I		16	6	5	1
SAINT-MACARY-CARRIERE, Mireille	II		17	2	5	1
VAILLANCOURT, Richard	II	IV	7	10	6	15
			14,1	4,8	5,3	6,4

Moyenne d'heures/semaine en groupes : 14,1

Moyenne d'heures/semaine individuellement : 4,8 dont 20% au Psycho-éducateur.

Moyenne d'heures/semaine en comités : 5,3

Moyenne d'années d'expérience avec des M.S.A. : 6,4 dont 27% au Psycho-éducateur

Note. - L'individualisation de l'apprentissage de toute nature peut se faire aussi lorsque les élèves sont en groupe.

Dans un contexte aussi hétérogène et aussi mouvant, il aurait été ni UTILE, ni VALIDE, ni SOUHAITABLE d'évaluer le MODÈLE d'INTERVENTION à partir du rendement des élèves et de leur développement psycho-social. La seule solution quant au CHOIX de l'OBJET de recherche était d'évaluer le MODÈLE à partir de l'opinion, de l'expérience et des attitudes des intervenants-utilisateurs à un moment de l'année, en mars et en avril, où le recherche avait des chances de présenter le MODÈLE comme étant, dans une certaine mesure ADÉQUAT, STABLE et VIABLE.

3. La méthodologie de recherche

Au Centre expérimental Henri-Julien on parle d'expérimentation d'un MODÈLE d'INTERVENTION. Il ne s'agit pas de la méthode expérimentale stricte. Il s'agit plutôt d'une méthode basée sur une "expérienciation" continue où chaque intervenant-utilisateur s'entraîne, s'évalue, se perfectionne et se remet en cause constamment pour appliquer et perfectionner le MODÈLE.

Il s'agit plutôt de la méthode descriptive et évaluative qui se porte à la découverte d'EXPLICATIONS et d'ÉVALUATIONS du MODÈLE d'INTERVENTION. C'est à partir de l'application du MODÈLE par les intervenants-utilisateurs et en s'appuyant sur leur opinion, leur expérience et leurs attitudes que le MODÈLE sera évalué. Ceci fait, la recherche elle-même pourra déboucher sur des cibles d'amélioration du MODÈLE qui, d'ailleurs, seront signalées plus loin.

Lié à ce problème de la méthode, se trouve celui de l'instrument de recherche. Après avoir décrit les contextes PHYSIQUE, ADMINISTRATIF et ÉDUCATIF, le chercheur a fabriqué un questionnaire et une échelle capables d'aller chercher les données basées sur l'opinion, l'expérience et les attitudes que les intervenants-utilisateurs avaient accumulées.

Tel que déjà indiqué dans le PRÉAMBULE, à la page 6, le 1er mars 1982, deux questions ont été posées sur le VÉCU de l'INTERDISCIPLINARITÉ et l'INDIVIDUALISATION. Les résultats sont consignés dans le <u>Chapitre III</u>

Puis, le 23 avril, un questionnaire et une échelle ont été administrés contenant 78 questions.

Voici comment ces instruments ont été conçus et administrés : (Annexe E)

9 <u>questions générales sur le degré de SATISFACTION des intervenants</u>
degré de satisfaction au moment de l'embauche, à la nouvelle que le Centre Henri-Julien expérimentait un MODÈLE d'INTERVENTION au cours des huit mois d'expérimentation, à l'égard de l'interdisciplinarité et de l'individualisation, à l'égard des collègues et des élèves, pris en groupe ou individuellement, à l'égard du MODÈLE lui-même pris dans sa globalité, à l'égard de l'éventualité de renouveler l'engagement au Centre Henri-Julien.

12 <u>questions sur l'évaluation des conditions du contexte physique</u>
Le contexte physique étant un facteur concomitant pouvant avoir une certaine influence sur l'application du MODÈLE, 12 questions ont été posées pouvant détecter l'opinon des répondants sur ce contexte.

11 <u>questions sur l'évaluation des conditions de l'équipement</u>
Tout comme pour le contexte physique, il fallait supposer que l'ameublement, l'équipement et le matériel didactique pouvaient avoir une certaine influence sur l'application du MODÈLE. Cette évaluation était destinée à éclairer sur la situation actuelle et à susciter des améliorations, le cas échéant.

22 <u>questions sur l'évaluation des conditions de l'administration</u>

Ces questions comme pour celles du contexte physique avaient pour but d'attribuer au facteur contexte ADMINISTRATIF un certain nombre de données positives ou négatives pouvant affecter le MODÈLE.

20 <u>questions sur le pourcentage de TEMPS alloué aux activités d'éducation et d'enseignement.</u>

Le but de cette question n'est pas de savoir combien de temps les intervenants-utilisateurs du MODÈLE consacrent à l'éducation ou à l'enseignement mais de voir dans quelle mesure il y a relation entre la nécessité de recourir à l'INTERDISCIPLINARITÉ et à l'INDIVIDUALISATION et le temps que les intervenants leur consacrent, soit en groupe, soit individuellement.

4 questions-synthèse sur les objectifs majeurs et mineurs que les intervenants ont essayé d'atteindre pendant les huit mois d'expérimentation du MODÈLE. (Voir l'instrument, Annexe E)

Le déroulement de la recherche a été présenté dans le PRÉAMBULE, à la page 4.

Le traitement des données sera explicité au fur et à mesure de la présentation des résultats.

Le <u>Chapitre II</u> analyse les résultats pertinents à l'évaluation des contextes PHYSIQUE et ADMINISTRATIF.

CHAPITRE II

LES CONTEXTES PHYSIQUE ET ADMINISTRATIF

Ce chapitre est partagé en deux sections : le contexte physique et le contexte administratif. Ces deux aspects du Centre Henri-Julien vont déboucher sur une connaissance réfléchie de ces contextes et sur une évaluation opinionnaire des conditions dans lesquelles le MODÈLE est appliqué.

Vraisemblablement cette étude doit déboucher sur des suggestions ou des recommandations.

1. <u>Le contexte PHYSIQUE</u>

<u>Question 10</u>. - Le SITE du Centre Henri-Julien, coin [illegible] et Crémazie, présente-t-il des inconvénients [illegible] façon CERTAINE sur le comportement des [illegible] quan[illegible] ils sont à l'EXTERIEUR du bâti[illegible] lesquels ?

<u>Réponses</u>. - 7 assurent qu'il y a des inconvénients CERTAINS
7 assurent qu'il n'y a aucun inconvénient
2 se sont abstenus de répondre.

<u>Les inconvénients</u> :

a. peu de contacts paisibles avec la nature, pas d'espaces verts,
b. élèves demeurent trop loin du Centre (Tableau 1), retards,
c. environnement non éducatif : voie rapide, industries, bruits,
d. milieu anonyme et sans âme, incite au vandalisme.

<u>Les avantages</u> :

a. proximité du métro,
b. facilité d'accès.

<u>Question 11</u>. - Le SITE du Centre Henri-Julien, coin Henri-Julien et Crémazie, présente-t-il des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur le comportement des élèves, quand ils sont à l'INTERIEUR du bâtiment ? - Si OUI, lesquels ?

<u>Réponses</u>. - 9 assurent qu'il y a des inconvénients CERTAINS
4 assurent qu'il n'y a pas d'inconvénients
2 n'ont pas répondu
1 a répondu en dehors de la question.

<u>Les inconvénients</u> :

a. le bruit qui vient de l'extérieur oblige à fermer les fenêtres,
b. les pompiers, les ambulances, les policiers, empêchent la concentration et incitent les élèves à aller voir,
c. grande facilité de sortir et de disparaître sans pouvoir être repéré.

<u>Les avantages</u> :

Aucun.

<u>Question 12</u>. - La COHABITATION du Centre Henri-Julien et de l'Ecole Henri-Julien présente-t-elle des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur le comportement des élèves du Centre, lorsqu'ils sont à l'EXTERIEUR du bâtiment ? - Si OUI, lesquels ?

<u>Réponses</u>. - 2 assurent qu'il y a des inconvénients CERTAINS
9 assurent qu'il n'y a pas d'inconvénients
5 n'ont pas répondu à la question

<u>Les inconvénients</u> :

a. quand le Centre est en classe, l'Ecole joue sur la cour et dérange,
b. quelquefois certains élèves s'absentent des cours pour aller rencontrer des élèves de l'Ecole pendant qu'ils jouent à l'intérieur ou à l'extérieur.

<u>Question 13</u>. - La COHABITATION du Centre Henri-Lunien et de l'Ecole Henri-Julien, présente-t-elle des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur le comportement des élèves du Centre, lorsqu'ils sont à l'INTERIEUR du bâtiment ? - Si OUI, lesquels ?

<u>Réponses</u>. - 15 assurent qu'il y a des inconvénients CERTAINS
1 assure qu'il y a un avantage

Les inconvénients :

a. incompatibilité de finalités entre les deux institutions,
b. rencontres clandestines entre élèves des deux groupes,
c. absences fréquentes pour garçons qui veulent rencontrer les filles de l'Ecole,
d. la défense d'aller au 2e étage est un défi que les élèves du Centre aiment relever,
e. les conflits d'horaire compliquent le fonctionnement : toilettes, ateliers, gymnase, dactylo, cafétéria,
f. rivalité entre les deux groupes,
g. va-et-vient qui dérange beaucoup.

Les avantages :

Un seul : si on levait les interdits et si des rencontres étaient prévues, les élèves et les intervenants pourraient échanger.

Question 14. - La COHABITATION du Centre Henri-Julien et de l'Ecole Ste-Agnès présente-t-elle des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur les relations entre les intervenants des deux établissements ? - SI OUI, lesquels ?

Réponses. - 15 assurent qu'il y a des inconvénients CERTAINS
1 n'est pas certain qu'il y ait des inconvénients

Les inconvénients :

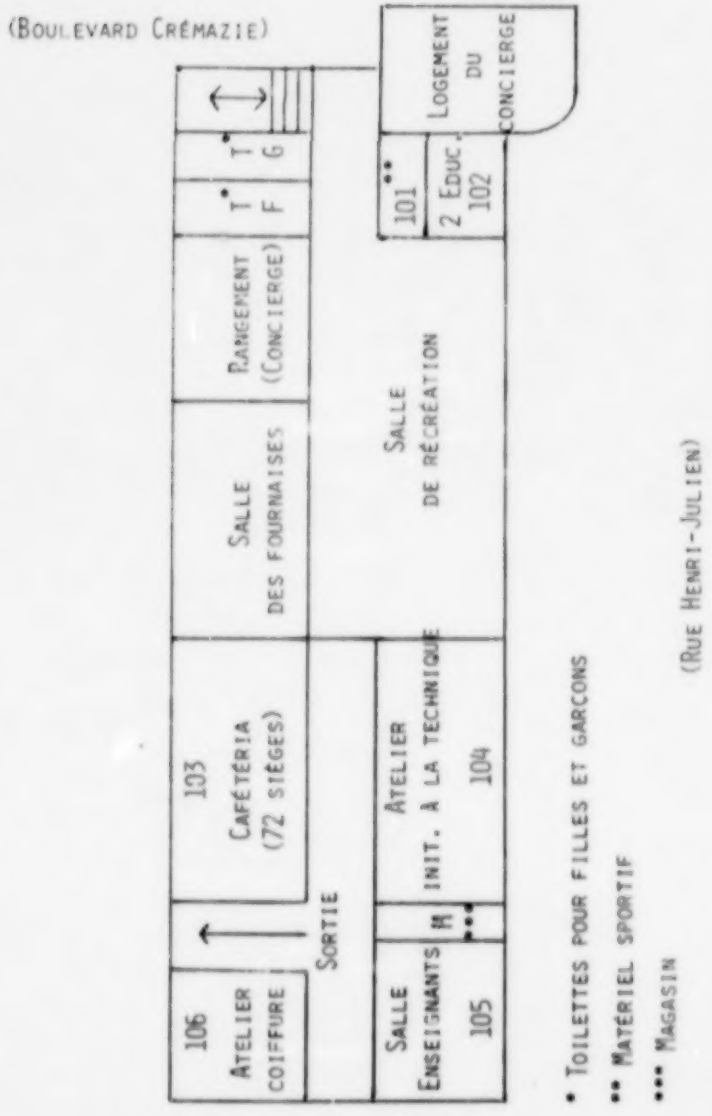
a. les horaires empêchent les intervenants de se rencontrer,
b. les "distances" font que le Centre n'a pas pu s'expliquer sur ses finalités et ses orientations,
c. les relations sont coupées presque complètement,
d. les deux institutions forment deux clans : l'un dispose de droits acquis (Ecole) et l'autre doit s'accommoder (Centre),
e. l'Ecole se sent constamment brimée,
f. le Centre est considéré comme un envahisseur,
g. paradoxe : compréhension de cohabitation sans collaboration,
h. l'acceptation réciproque est très difficile.

Question 15. - En vous référant au plan du 1er étage (Sous-sol), ci-joint, dites si la DISPOSITION des locaux présente des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur le comportement des élèves, lorsqu'ils sont dans les locaux de cet étage ? - SI OUI, lesquels ?

Réponses. - 15 assurent qu'il y a des inconvénients CERTAINS
1 assure qu'il n'y a pas d'inconvénient

ÉCOLE HENRI-JULIEN ET CENTRE HENRI-JULIEN

1ER ÉTAGE
SOUS-SOL

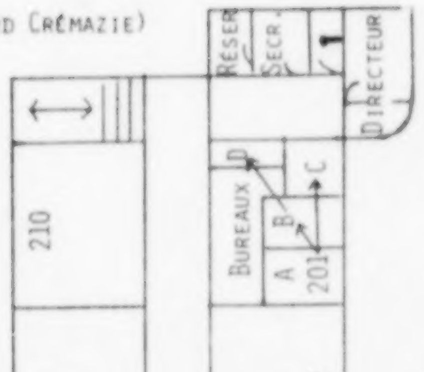


Ecole Henri-Julien et Centre Henri-Julien

2e étage

(Rez-de-chaussée)

(Boulevard Crémazie)



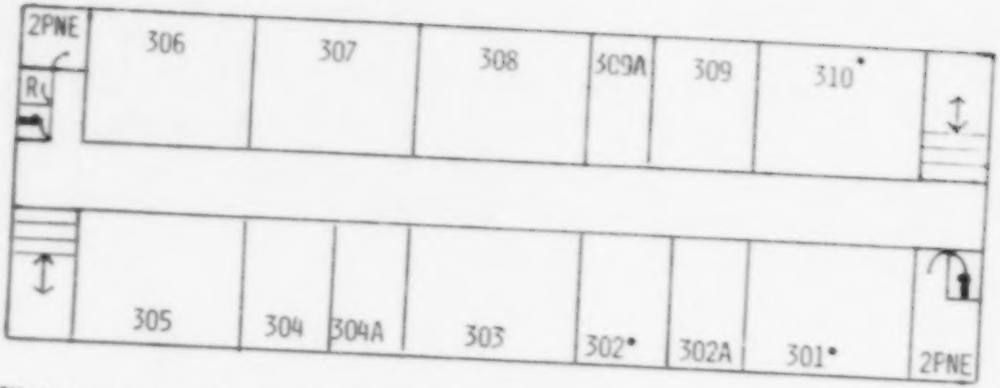
(Rue Henri-Julien)

ECOLE HENRI-JULIEN ET CENTRE HENRI-JULIEN

3E ÉTAGE

(1ER)

(BOULEVARD CRÉMAZIE)



*UTILISATION COMMUNE AVEC STE-AGNÈS

(RUE HENRI-JULIEN)

Les inconvénients :

a. c'est l'étage des conflits : cafétéria, toilettes, atelier de coiffure, gymnase,
b. les garçons et les filles cherchent à s'y rencontrer pendant les heures de cours,
c. l'atelier de coiffure est souvent dérangé par les récréations et le va-et-vient,
d. les cours du Centre sont au 3e étage et les toilettes sont au 1er étage,
e. le gymnase sert de corridor, quand il y a cours, le dérangement est insupportable,
f. pour aller aux toilettes il faut traverser le gymnase,
g. on a toujours l'impression de déranger les éducatrives de l'Ecole qui ont leur bureau dans le local 102.

Question 16. - En vous référant au plan du 2e étage (Rez-de-chaussée) ci-joint, dites si la DISPOSITION des LOCAUX présente des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur le comportement des élèves, lorsqu'ils sont dans les locaux de cet étage ? - Si OUI, lesquels ?

Réponses.- 3 assurent qu'il y a des inconvénients CERTAINS
9 assurent qu'il n'y a pas d'inconvénients
4 se sont abstenus de répondre

Les inconvénients :

a. il est difficile de faire des réservation de livres et d'obtenir qu'ils circulent,
b. c'est un inconvénient que le Directeur et les secrétaires soient au 2e étage alors que les étudiants sont au 3e,
c. certains élèves profitent du fait que le Directeur est au 2e pour demander d'aller le voir, mais ils vont plutôt rencontrer des élèves de l'Ecole.

Question 17. - En vous référant au plan du 3e étage (1er) ci-joint, dites si la DISPOSITION des LOCAUX présente des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur le comportement des élèves, lorsqu'ils sont dans les locaux de cet étage.- Si OUI, lesquels ?

Réponses. - 10 assurent qu'il y a des inconvénients CERTAINS
3 assurent qu'il n'y a pas d'inconvénient
3 se sont abstenus de répondre

Question 18. - Quelles propositions faites-vous quant au SITE ?

Les propositions :

a. conserver le site, les avantages dépassent les inconvénients,
b. ajouter une aile pour le Centre Henri-Julien,
c. déplacer la clientèle ou trouver des moyens d'éliminer le bruit,
d. préconiser une seule entrée pour les élèves,
e. réaménager la cour pour les sports extérieurs.

Question 19. - Quelles propositions faites-vous quant à la COHABITATION ?

Les propositions :

a. pour favoriser la cohabitation et changer les attitudes, préconiser des rencontres fréquentes avec les intervenants de l'Ecole et du Centre,
b. le Centre devrait être le seul à habiter ce bâtiment,
c. il ne faut pas de chasse-gardée, que les horaires des deux institutions soient les mêmes et que les deux entités s'harmonisent,
d. prendre tous les moyens pour que les élèves et les intervenants des deux institutions puissent cohabiter sans conflits,
e. préconiser des aires libres pour détente,
f. avoir des locaux plus grands et plus nombreux,
g. aménager un grand local pour projections.

Question 20. - Quelles propositions faites-vous quant à la DISPOSITION des LOCAUX ?

Les propositions :

a. réserver le 3e étage au Centre uniquement,
b. aérer davantage les locaux,
c. aménager des toilettes au 3e pour le Centre,
d. éliminer les petits locaux et en faire des grands,
e. occuper la cafétéria et le gymnase pour toute la durée du dîner,
f. ajouter une rallonge au bâtiment,
g. aménager des toilettes à chaque étage.

Question 21. - COMMENTAIRES des intervenants-répondants

Les commentaires :

a. disposer d'un local de détente et de paix,
b. des locaux de classe sont trop petits pour des MSA,
c. s'organiser pour qu'on puisse laisser son matériel dans un endroit sûr sans avoir à la déplacer chaque fois,
d. le Centre devrait pouvoir utiliser les ateliers de l'Ecole,
e. repenser le partage des locaux en fonction des groupes d'étudiants, des matières et des activités,
f. essayer de briser les attitudes revêches de l'Ecole au sujet de la bibliothèque et des services offerts,
g. le Centre devrait être seul dans le bâtiment.

Les 11 questions qui vont suivre portent sur la QUANTITÉ et la QUALITÉ de l'AMEUBLEMENT, de l'EQUIPEMENT et du MATÉRIEL DIDACTIQUE. La question demandait de rédiger brièvement des commentaires personnels.

Question 22. - L'AMEUBLEMENT : bureaux, pupitres, chaises... sont-ils en QUANTITE suffisante ? Si NON, que proposez-vous ?

Les propositions :

a. augmenter le nombre de chaises dans le café-étudiant,
b. une bonne armoire de rangement serait très utile.

Question 23. - L'AMEUBLEMENT : bureaux, pupitres, chaises.. sont-ils en bon état et adaptés aux élèves ? Si NON, que proposez-vous ?

Les propositions :

a. 11 répondants insistent pour qu'il y ait des chaises plus grandes,
b. obtenir de nouvelles tables de travail,
c. uniformiser les pupitres,
d. rendre les élèves plus responsables de l'ameublement,
e. obtenir des bureaux pour les étudiants au lieu de pupitres.

Question 24. - L'EQUIPEMENT : machines à écrire, machines à coudre, perceuses... sont-elles (ils) en QUANTITE suffisante ? Si NON, que proposez-vous ?

Les propositions :

a. ajouter de l'équipement dans l'atelier polyvalent et pour les sports,
b. 8 répondants demandent plus de machines à écrire,
c. une armoire de rangement serait très utile,
d. le matériel est en quantité trop restreinte,
e. aménager, enfin, le laboratoire de langues,
f. faire accélérer les livraisons,
g. faire l'inventaire de l'équipement qui existe et faire le bilan de ce qui devrait exister.

Question 25. - L'EQUIPEMENT : machines à écrire et à coudre, perceuses ... sont-elles (ils) en bon état et adaptées (s) aux élèves ? Si NON, que proposez-vous ?

Les propositions :

a. 5 répondants un meilleur soin des machines à écrire.
b. les machines à écrire devraient pouvoir être utilisées à plein temps.

Question 26. - Le MATÉRIEL DIDACTIQUE : livres de bibliothèque, rétroviseurs, magnétophones, sont-ils en QUANTITE suffisante ?
Si NON, que proposez-vous ?

Les propositions :

a. 10 répondants réclament davantage de magnétophones.
b. il faut diversifier l'équipement.
c. les réparations sont trop lentes.
d. augmenter le nombre de tables pour machines à écrire.

Question 27. - Le MATÉRIEL DIDACTIQUE : livres de bibliothèque, rétroviseurs, magnétophones, ... sont-ils en bon état et adaptés aux élèves ?
Si NON, que proposez-vous ?

Les propositions :

a. la plupart du matériel didactique n'est pas en bon état.
b. acheter d'autre matériel didactique.
c. augmenter le nombre de livres de la bibliothèque (7 répondants) et adapter ces lectures à la clientèle du Centre.
d. faire réparer plus vite.
e. il faudrait un local spécial pour remiser le matériel didactique.

Question 28. - Justification des propositions sur l'AMEUBLEMENT.

Les justifications :

a. l'ameublement proposé favoriserait la concentration des élèves.
b. avec un bon ameublement, l'enseignant est mieux disposé.
c. besoin important : chaises, armoire de rangement.
d. prise en charge de l'entretien de l'ameublement par les élèves.
e. les chaises sont trop basses, elles créent la fatigue et indisposent pour le travail des élèves.
f. favoriser l'ameublement parce que les élèves n'aiment pas l'école et ne s'y identifient pas.
g. les jeunes ont besoin d'un ameublement solide et personnalisé, chacun veut sa place et son ameublement.
h. des espaces de rangement éviteraient des déménagements et des pertes de temps.
i. je remplis ce questionnaire sur une table brisée, branlante, sale, trop basse, je ne suis pas disposé. Un élève, lui ?

Question 29. - Justification des propositions sur l'ÉQUIPEMENT

Les justifications :

a. sans équipement l'apprentissage de certaines matières est compromis,
b. il faut faire réaliser des choses concrètes à ces étudiants, il faut un équipement minimum,
c. impossible de réaliser des choses qui sont tout à fait fondamentales parce qu'on ne dispose pas de l'équipement voulu,
d. notre type de clientèle ne peut s'intéresser à l'école à moins qu'on leur présente des apprentissages concrets,
e. on ne peut entreprendre de projet collectif pourtant si important pour notre clientèle, il nous faut davantage d'équipement,
f. on perd beaucoup de temps parce qu'il n'y a pas de magnétophones,
g. la clientèle apprécie beaucoup l'atelier polyvalent mais nous manquons d'équipement.

Question 30. - Justification des propositions sur le MATÉRIEL DIDACT.

Les justifications :

a. pour ma part, à cause du type de clientèle que nous avons, je ne favoriserais pas la prolifération d'appareils, je favoriserais plutôt des jeux éducatifs et un équipement adéquat pour les différentes activités,
b. pour favoriser l'apprentissage il faut le matériel didactique voulu,
c. si nous faisons de l'enseignement individualisé, il faut beaucoup de matériel didactique,
d. l'individualisation serait beaucoup plus valable si on disposait d'un matériel didactique abondant et diversifié,
e. au début, l'absence de matériel didactique a été très pénible, encore maintenant, il faut lutter pour en obtenir,
f. le matériel didactique aide beaucoup pour développer les habiletés psycho-motrices,
g. il faut enseigner aux élèves de savoir partager avec les autres, mais, par contre, il faudrait également disposer de plus de matériel didactique,
h. la pauvreté de la bibliothèque est telle qu'il est difficile de la conseiller aux élèves,
i. le matériel didactique, bibliothèque incluse, sont nécessaires pour maintenir la motivation et la créativité,
j. ils travaillent à leur rythme, mais quelques-uns vont plus vite que d'autres, le matériel didactique pourrait aider dans ces circonstances,
k. il faut disposer de beaucoup de cassettes pour l'apprentissage du français, le besoin est très grand,
l. nous avons un nouveau programme qui doit s'accompagner de beaucoup de matériel didactique mais il est inexistant.

Question 31. - Commentaires complémentaires

a. les locaux ne sont pas assez grands pour le type d'élèves que nous avons,
b. l'allocation du budget pour matériel didactique ne fut alloué que le 26 novembre, le montant avait été budgeté, mais le chèque n'arrivait pas,
c. il faut favoriser les activités d'équipe pour développer le sens social, la compréhension et le travail collectif,
d. il faudrait, à tout prix, un magasin pour effets scolaires,
e. le laboratoire de langues est devenu indispensable dans le contexte de la pédagogie des langues étrangères,
f. l'atelier manque d'outils de qualité,
g. il manque de place pour ranger le matériel didactique,
h. nous sommes partis avec rien, mais maintenant nous commençons à nous équiper, ce qui manque c'est la planification et l'espace,
i. l'équipement pour les diverses activités devrait avoir autant d'importance que le matériel didactique.

Les 22 questions qui suivent demandent d'exprimer le degré de SATISFACTION à l'égard du contexte ADMINISTRATIF du Centre, considéré comme facteur d'efficacité du MODÈLE d'INTERVENTION, sans référence aux personnes en place. L'objet d'évaluation est le MODÈLE, non les PERSONNES. La question demandait de répondre sur une échelle graduée en pourcentages : 100%, 75%, 50%, 25%, 0%. Il était bien entendu que ces pourcentages correspondaient en fait à l'échelle Satisfaction ENTIÈRE, GRANDE, MOYENNE, FAIBLE, NULLE.

2. Le contexte ADMINISTRATIF

Dans un premier temps, le degré de SATISFACTION à l'égard du contexte ADMINISTRATIF, exprimé en pourcentage, fera l'objet d'une étude générale et ensuite d'une étude particulière pour toutes les questions significatives.

Dans un deuxième temps, à la demande formulée dans le questionnaire, il sera question des suggestions d'amélioration pour certains aspects du contexte ADMINISTRATIF, toutes les fois que les répondants ont acquiescé à la demande de suggestions d'amélioration.

Le Tableau 5 cumule les pourcentages relatifs au degré de SATISFACTION dans le contexte ADMINISTRATIF. Les questions 32 à 53 constituent le corpus complet des 22 questions nécessaires pour vérifier dans quelle mesure les répondants ont été satisfaits dans le contexte ADMINISTRATIF.

Tableau 5

Degré de satisfaction dans le contexte administratif

Question	Echelle					%	Nombre de
	Entière	Grande	Moyenne	Faible	Nulle	Moyen	Répond.
	100%	75%	50%	25%	0%	100%	16
32.	1[a]	14	1	0	0	75,0	16
33.	5	9	2	0	0	79,7	16
34.	1	6	9	0	0	62,5	16
35.	4	11	0	0	0	79,7	16
36.	9	7	0	0	0	89,1	16
37.	7	9	0	0	0	85,9	16
38.	7	8	1	0	0	84,4	16
39.	2	7	2	1	1	65,4	13
40.	11	4	0	0	0	93,3	15
41.	4	7	4	1	0	71,8	16
42.	11	4	0	0	0	93,3	15
43.	5	7	1	1	0	78,7	14
44.	5	7	4	0	0	76,6	16
45.	4	10	1	1	0	76,6	16
46.	8	6	2	0	0	84,4	16
47.	4	11	1	0	0	79,7	16
48.	7	8	1	0	0	84,4	16
49.	8	8	0	0	0	87,5	16
50.	4	8	4	0	0	75,0	16
51.	3	9	2	2	0	70,3	16
52.	3	6	4	2	0	66,6	16
53.	5	9	1	1	0	78,1	16
	118	175	40	9	1	79,0	16

a. Les chiffres dans les colonnes expriment le nombre de répondants qui se sont placés sur ce degré de l'échelle.

Tableau 6

Résultats hiérarchisés de la satisfaction dans le contexte administratif

Question	Pourcentage	Cibles de la question
40	93,3	Relations : Direction avec les PNE --------------
42	93,3	Relations : Direction avec le Secrétariat -------
36	89,1	Relations : Direction avec familles scolaires ---
49	87,5	Réunions par famille : contenu, fonctionnement -
37	85,9	Relations : Direction avec les enseignants ------
38	84,4	Relations : Direction avec parents ou..... ------
46	84,4	Equipe-école : composition et rencontres --------
48	84,4	Climat social du Centre Henri-Julien ------------
33	79,7	Relations : Direction, communic. verbale et écrite
35	79,7	Relations : Direction avec élèves, hors classe --
47	79,7	Partage des tâches : enseignement, dossiers ----
Pourcentage moyen	79,0	Onze (11) résultats sont au-dessus de la moyenne-
43	78,7	Relations : Direction avec conciergerie ---------
53	78,1	Mécanismes de communication : école-parents -----
44	76,6	Journées pédagogiques : fonctionnement ---------
45	76,6	Journées pédagogiques : contenu, discussions ----
32	75,0	Organisation du Centre : consignes, directives --
50	75,0	Evaluation des élèves : dans familles scolaires -
41	71,8	Relations : Direction, cons. péd. et interven.--
51	70,3	Evaluation des élèves : instruments utilisés ---
52	66,6	Evaluation des élèves : leur participation -----
39	65,4	Relations : Direction et écoles régulières ------
34	62,5	Discipline : règlements, contrôles, sanctions --

Constatations (Tableau 6)

a. Le pourcentage moyen pour les 22 questions est de 79,0%, dont onze (11) d'entre elles sont au-dessus de la moyenne.

b. Parmi les onze (11) qui sont au-dessus de la moyenne, il y en a sept (7) qui touchent aux relations avec la Direction.

c. Le climat social (Question 48) marque un pourcentage de 84,4%.

d. Les réunions par familles, l'équipe-école et le partage des tâches ont une relation avec la Direction ; toutes ces cibles sont au-dessus de la moyenne.

d. S'il y a des cibles d'amélioration, elles sont surtout sous la moyenne. Ce qui les caractérise c'est qu'elles sont d'ordre technique.

L'évaluation des contextes PHYSIQUE et ADMINISTRATIF du Centre Henri-Julien a permis d'enregistrer cinq constatations importantes :

1. les intervenants ont exprimé leurs opinions de telle façon qu'il serait malhonnête de penser qu'ils n'ont pas été spontanés et qu'il ont refusé de s'impliquer dans l'amélioration du Centre pour que soient maximisées les conditions d'application du MODÈLE d'INTERVENTION ;

2. l'évaluation du site, du bâtiment, des locaux, de la quantité et de la qualité de l'équipement et du matériel didactique, a mis en relief l'importance que les intervenants attachent à tout ce qui regarde la pédagogie du concret, l'une des caractéristiques du MODÈLE d'INTERVENTION ;

3. l'évaluation du modus vivendi administratif a révélé l'appréciation et la compréhension des intervenants à l'égard des relations de toutes sortes que la Direction entretient, à l'égard de la vie éducative et académique s'exprimant par les familles scolaires, les journées pédagogiques, voire l'évaluation des élèves et les contrôles disciplinaires, en vue d'une plus grande efficacité du MODÈLE d'INTERVENTION ;

4. l'étude des inconvénients (questions 10 à 17), des propositions et des commentaires (questions 18 à 27) et des justifications (questions 28 à 31) est très révélatrice du sens éducatif des intervenants. Il semble bien que pour une clientèle aussi difficile à replacer dans la normale et qui passe en coup de vent, il soit indispensable que les intervenants puissent disposer de tout ce qui peut rendre le MODÈLE d'INTERVENTION ADÉQUAT, STABLE et VIABLE.

5. ces évaluations ont concouru à mettre en lumière les cibles d'amélioration d'ordre PHYSIQUE et ADMINISTIATIF qui pourront être mises en chantier bientôt dans le but d'améliorer les conditions d'application du MODÈLE.

CHAPITRE III

L'EVALUATION DU CONTEXTE ÉDUCATIF

Les contextes PHYSIQUE et ADMINISTRATIF ont été évalués en fonction de l'efficacité du MODÈLE d'INTERVENTION adopté par le Centre Henri-Julien. Considérés comme facteurs influentiels sur le comportement et les apprentissages scolaires, l'évaluation a révélé qu'ils ne remplissent pas toutes les conditions favorables à l'épanouissement affectif et social des élèves et à l'application intégrale et maximale du MODÈLE d'INTERVENTION.

Le Chapitre III analyse et évalue les réactions des intervenants-répondants aux questionnaires administrés sur les points suivants :

1. les objectifs de l'action éducative du Centre Henri-Julien,
2. le temps d'action relatif à l'action éducative,
3. le vécu de l'interdisciplinarité,
4. le vécu de l'individualisation.

Les techniques de traitement des résultats seront expliquées au fur et à mesure du développement du chapitre.

1. Les objectifs de l'action éducative du Centre Henri-Julien

L'analyse des données qui suivent porte sur les réponses données par les intervenants à deux questions majeures.

1.1. Quels devraient être, SELON VOUS, les OBJECTIFS SPECIFIQUES de l'INTERDISCIPLINARITÉ au Centre Henri-Julien ? Hiérarchisez en objectifs MAJEURS et MINEURS. (Annexe E)

1.2. Quels devraient être, SELON VOUS, les OBJECTIFS SPÉCIFIQUES de l'INDIVIDUALISATION des APPRENTISSAGES au Centre Henri-Julien ? Hiérarchisez en objectifs MAJEURS et MINEURS.

1.1. Les objectifs spécifiques de l'interdisciplinarité

La question est précise mais vaste. Elle supposait que les intervenants savaient ce qu'est un objectif, et comment il doit être formulé. Elle supposait aussi que les répondants pouvaient distinguer entre majeur et mineur. La question a été posée au conditionnel,"DEVRAIENT", pour connaître dans l'idéal les objectifs qui devraient être véhiculés dans le MODÉLE d'INTERVENTION au niveau de l'action éducative. Avoir posé la question au temps PRESENT aurait sans doute limité les objectifs à ceux qui ont pu être véhiculés dans les contextes physique, administratif et éducatif de 1981-1982. La connaissance des objectifs spécifiques de l'interdisciplinarité, sur le plan théorique, va permettre, d'une part de connaître l'opinion des intervenants sur ce sujet et, d'autre part, d'élaborer un corpus d'objectifs spécifiques de l'interdisciplinarité que le MODÉLE d'INTERVENTION n'a pas précisé.

L'analyse de contenu des réponses a abouti à une classification des objectifs à partir des fréquences constatées pour les objectifs majeurs et mineurs. Le résultat de cette analyse a permis d'éliminer les catégories majeurs et mineurs (objectifs) et de les catégoriser en OBJECTIFS RELATIFS à l'ENFANT, aux INTERVENANTS, au PROCESSUS ÉDUCATIF et à l'ORGANISATION du CENTRE.

1.1.1. Les objectifs relatifs à l'ENFANT

(Objectifs non hiérarchisés)

- Adapter les ressources au vécu de l'enfant.
- Apporter des services différents et complémentaires à l'enfant.
- Se concerter pour mieux comprendre l'enfant.
- Favoriser le développement optimal de l'enfant.
- Evaluer et améliorer le comportement de l'enfant.
- Elaborer des objectifs pour chaque enfant.

1.1.2. Les objectifs relatifs aux INTERVENANTS comme agents

- Comprendre le rôle de tous les intervenants.
- Canaliser les ressources pour maximiser les interventions.
- Faire collaborer enseignants et PNE.
- Se comprendre mutuellement.
- Reconnaître ses limites.
- S'éclairer mutuellement.
- Se coordonner dans l'action éducative.
- Se compléter les uns les autres.
- Echanger connaissances et approches.

1.1.3. Les objectifs relatifs au PROCESSUS EDUCATIF

- Favoriser l'implantation et le développement d'une pédagogie psycho-sociale.
- Objectiver et compléter les moyens d'aider le jeune.
- Harmoniser nos interventions dans la démarche éducative.
- Coordonner les interventions pour avoir unité d'action.
- Développer l'esprit d'équipe.
- Evaluer l'enfant ensemble d'une façon concertée.
- Assurer une action cohérente et continue.
- S'informer des problèmes, les analyser et les résoudre.

1.1.4. Les objectifs relatifs à l'ORGANISATION du CENTRE

- Déterminer les rôles et les fonctions de chacun.
- Déterminer les pouvoirs décisionnels.
- Suivre les dossiers des étudiants, en concertation enseignants et PNE.

1.1.1. Les objectifs relatifs à l'ENFANT

(Objectifs non hiérarchisés)

- Adapter les ressources au vécu de l'enfant.
- Apporter des services différents et complémentaires à l'enfant.
- Se concerter pour mieux comprendre l'enfant.
- Favoriser le développement optimal de l'enfant.
- Evaluer et améliorer le comportement de l'enfant.
- Elaborer des objectifs pour chaque enfant.

1.1.2. Les objectifs relatifs aux INTERVENANTS comme agents

- Comprendre le rôle de tous les intervenants.
- Canaliser les ressources pour maximiser les interventions.
- Faire collaborer enseignants et PNE.
- Se comprendre mutuellement.
- Reconnaître ses limites.
- S'éclairer mutuellement.
- Se coordonner dans l'action éducative.
- Se compléter les uns les autres.
- Echanger connaissances et approches.

1.1.3. Les objectifs relatifs au PROCESSUS EDUCATIF

- Favoriser l'implantation et le développement d'une pédagogie psycho-sociale.
- Objectiver et compléter les moyens d'aider le jeune.
- Harmoniser nos interventions dans la démarche éducative.
- Coordonner les interventions pour avoir unité d'action.
- Développer l'esprit d'équipe.
- Evaluer l'enfant ensemble d'une façon concertée.
- Assurer une action cohérente et continue.
- S'informer des problèmes, les analyser et les résoudre.

1.1.4. Les objectifs relatifs à l'ORGANISATION du CENTRE

- Déterminer les rôles et les fonctions de chacun.
- Déterminer les pouvoirs décisionnels.
- Suivre les dossiers des étudiants, en concertation enseignants et PNE.

- Obtenir un concensus dans les décisions.
- Adopter des politiques communes.
- Etablir un climat de vie.
- Organiser ensemble la marche du Centre.
- Mettre sur pied les principes et les objectifs du Centre.
- Organiser l'action éducative.

Constatations

a. La formulation des objectifs est conforme aux techniques en vigueur, dans la plupart des cas.

b. Le bilan des objectifs s'établit comme suit :
6 relatifs à l'ENFANT,
9 relatifs aux INTERVENANTS,
8 relatifs au PROCESSUS EDUCATIF,
9 relatifs à l'ORGANISATION du CENTRE.

c. L'insistance est placée sur la coordination, l'harmonisation, le compréhension mutuelle, la concertation, l'esprit d'équipe.

Interprétations (A défaut de satistiques, interprétations subjectives)

a. L'analyse révèle que l'interdisciplinarité ne semble pas s'exprimer
autrement que comme l'esprit d'équipe, de collaboration et d'action
commune. Cependant, quelques énoncés touchent à la conception fonda-
mentale de l'interdisciplinarité : apporter des services différents
et complémentaires, échanger connaissances et approches, assurer une
action cohérente et continue...

b. Le grand nombre d'objectifs formulés en dehors de l'enfant pourrait
vouloir dire qu'en cette année d'expérimentation initiale, les préoc-
cupations étaient davantage centrées sur les intervenants, le processus
éducatif et l'organisation du Centre. Ceci s'explique par le fait que
tant que le MODELE d'INTERVENTION n'est pas bien en place et ne fonc-
tionne pas selon les attentes de tous, on se soucie davantage de la
"machine", de ses pièces vitales et de sa performance.

c. Si on rapproche les conclusions tirées des contextes PHYSIQUE et
ADMINISTRATIF de celles des objectifs spécifiques de l'interdiscipli-
narité, on est tenté de croire qu'il y a bel et bien confirmation de
l'interprétation précédente (b). Le souci de l'organisation du Centre
transpire partout dans le Chapitre II.

1.2. Les objectifs spécifiques de l'individualisation

Appliquer ici les commentaires donnés à 1.1. sur les objectifs spécifiques de l'interdisciplinarité : clarté de la question, manière de formuler un objectif, usage du conditionnel dans la question, etc...

L'analyse de contenu des réponses sur les objectifs spécifiques de l'individualisation a débouché sur quatre catégories d'objectifs : objectifs relatifs à L'ENFANT, à l'AUTONOMIE comme objectif, à la relation interpersonnelle ENFANT-INTERVENANT, à des PRINCIPES PEDAGOGIQUES.

1.2.1. Les objectifs relatifs à l'ENFANT

(Objectifs non hiérarchisés)

- Améliorer la confiance en soi et l'estime de soi.
- Permettre à l'élève d'acquérir des habiletés au plan de son organisation et de sa structure personnelles.
- Favoriser chez l'élève un prise de conscience de lui-même au plan émotif, cognitif et social.
- Apprentissage d'une réflexion plus stable chez l'élève.
- Favorise une prise de conscience de l'effort relié au succès.
- Revenir au point de départ qui est l'enfant et non la théorie.
- S'appuyer sur la dynamique et la personnalité de l'enfant.
- Voir au développement parfait du concept de soi.
- Aider l'élève à se revaloriser et à se motiver.

1.2.2. Les objectifs relatifs à l'AUTONOMIE

- Rendre l'élève autonome et responsable de son devenir social, affectif et cognitif.
- Rendre l'élève capable de devenir plus autonome.
- Amener l'élève à mieux canaliser son agressivité en vue d'une créativité personnelle.
- Respecter le rythme d'apprentissage de l'élève pour qu'il devienne autonome (Pas caprice ou paresse).
- Pour qu'il accède à l'autonomie et au sens de la responsabilité.
- Pour favoriser le respect du rythme et du potentiel individuels.

- Permettre à l'élève de vivre des expériences de réussite et développer son autonomie.
- Pour que l'élève apprenne l'autonomie face à une tâche personnalisée.
- Amener le jeune à un degré d'autonomie personnelle qui lui fasse prendre en main le déroulement propre de ses apprentissages.
- Situer l'élève d'une façon implicite afin qu'il s'oriente lui-même.
- Valoriser l'enfant en partant de ses réussites personnelles.

1.2.3. Les objectifs de relation ENFANT-INTERVENANT

- Permettre à l'élève de vivre différentes facettes d'une relation interpersonnelle avec l'adulte.
- Une relation d'aide à la mesure de chacun, selon ses difficultés et ses défections.
- Etablissement d'une relation plus personnalisée en favorisant le contact et le support au besoin.
- Aider l'enfant à connaître ses propres valeurs.
- Aider l'enfant à acquérir les connaissances nécessaires pour atteindre ses objectifs personnels.
- Le supporter dans apprentissages divers.
- L'orienter, l'évaluer dans son devenir sélectif.
- Aider le jeune à évaluer ses acquis et son style d'apprentissage.
- Proposer une démarche, des moyens dans lesquels le jeune pourra se sentir à l'aise.
- Fournir un confort affectif à chaque étudiant dans le but de favoriser l'apprentissage de l'autonomie avec l'aide de l'adulte.
- Alimenter et enrichir le savoir de l'élève.
- Développer un climat de confiance entre l'élève et l'intervenant.

1.2.4. Les objectifs relatifs aux PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

- Amener l'élève à redécouvrir l'étude.
- Amener l'élève à compléter dans un délai acceptable les étapes de son apprentissage.
- Pour supprimer la compétition avec les autres.
- Pour faciliter l'acquisition d'une méthode de travail personnelle.
- Apprendre à l'élève à planifier à longue échéance.
- Favoriser l'initiative dans la démarche d'apprentissage.

Constatations

a. Comme pour l'interdisciplinarité, les objectifs sont formulés d'une façon conforme aux techniques en vigueur, dans la plupart des cas.

b. Le bilan des objectifs s'établit comme suit :

 9 relatifs à l'ENFANT
 11 relatifs à l'AUTONOMIE
 12 relatifs à l'interaction ENFANT-INTERVENANT
 6 relatifs aux PRINCIPES PÉDAGOGIQUES.

c. L'insistance est placée sur le développement de la confiance en soi, de l'estime de soi, du respect du rythme individuel, de la conquête de l'autonomie, du développement de la créativité, de la relation interpersonnelle avec l'adulte, de l'acquisition d'une méthode de planification et de travail personnel.

Interprétations

a. L'analyse révèle que l'individualisation, face à l'enfant, à son autonomie, à la relation interpersonnelle et aux approches pédagogiques est sérieusement engagée dans le MODÈLE d'INTERVENTION.

b. A part les quelques principes pédagogiques qui ne comptent que 6 énoncés, les 32 autres énoncés sont vraiment centrés sur l'ENFANT que les intervenants semblent avoir placé au centre même de leurs préoccupations.

c. Si on rapproche les conclusions tirées des contextes PHYSIQUE et ADMINISTRATIF de celles qui sont tirées de l'INDIVIDUALISATION, on s'aperçoit que dans les deux cas, la préoccupation constante est l'enfant. Cependant, l'étude de l'INTERDISCIPLINARITE s'évade un peu de l'enfant pour faire place à une préoccupation plus forte du côté des autres composantes.

En second lieu, faisant suite à cette étude des objectifs spécifiques relatifs à l'interdisciplinarité et à l'individualisation, il a semblé nécessaire de chercher à vérifier si c'est vrai ou pas que le Centre Henri-Julien, avec son MODÈLE d'INTERVENTION, concentre tous ses efforts sur l'ENFANT. (Cet inconnu, cet oublié, ce méprisé, ce sacrifié, surtout s'il n'est pas "normal").

2. Le temps consacré par les intervenants aux tâches éducatives

Pour en arriver à une certaine vérification, le chercheur a recouru au pourcentage de temps que chaque intervenant consacre à chacune de ses activités au Centre. (Annexe E, p. 12)

Vingt (20) questions ont été posées auxquelles les intervenants ont répondu, sauf aux quatre dernières qui étaient libres. Il s'agissait uniquement du partage du temps au Centre même pour tout le temps consacré à l'éducation ou à l'enseignement.

Les cibles visées dans le questionnaire avaient trait à la préparation de classe, à la correction, à l'étude des dossiers, à l'enseignement, à l'éducation, à l'action concertée avec les intervenants, aux rencontres diverses, etc... En tout seize (16) cibles en regard desquelles les intervenants ont été invités à placer le pourcentage de temps qu'ils consacraient à chacune de ces activités, le tout cumulant 100%.

Le Tableau 7 est formé de cinq colonnes verticales : question, somme des pourcentages des répondants, nombre de répondants, moyenne de temps consacré à l'activité, moyenne du Centre pour la même activité. Les seize (16) répondants ont participé à la plupart des questions sauf, dans le cas où les répondants n'avaient pas consacré de temps à l'activité signalée. Le questionnaire semble avoir recueilli toutes les activités possibles du Centre puisque deux seuls répondants ont utilisé les "questions" ouvertes 17, 18, 19 et 20, nombre négligeable de deux pour quatre catégories ouvertes.

2. Le temps consacré par les intervenants aux tâches éducatives

Pour en arriver à une certaine vérification, le chercheur a recouru au pourcentage de temps que chaque intervenant consacre à chacune de ses activités au Centre. (Annexe E, p. 12)

Vingt (20) questions ont été posées auxquelles les intervenants ont répondu, sauf aux quatre dernières qui étaient libres. Il s'agissait uniquement du partage du temps au Centre même pour tout le temps consacré à l'éducation ou à l'enseignement.

Les cibles visées dans le questionnaire avaient trait à la préparation de classe, à la correction, à l'étude des dossiers, à l'enseignement, à l'éducation, à l'action concertée avec les intervenants, aux rencontres diverses, etc... En tout seize (16) cibles en regard desquelles les intervenants ont été invités à placer le pourcentage de temps qu'ils consacraient à chacune de ces activités, le tout cumulant 100%.

Le Tableau 7 est formé de cinq colonnes verticales : question, somme des pourcentages des répondants, nombre de répondants, moyenne de temps consacré à l'activité, moyenne du Centre pour la même activité. Les seize (16) répondants ont participé à la plupart des questions sauf, dans le cas où les répondants n'avaient pas consacré de temps à l'activité signalée. Le questionnaire semble avoir recueilli toutes les activités possibles du Centre puisque deux seuls répondants ont utilisé les "questions" ouvertes 17, 18, 19 et 20, nombre négligeable de deux pour quatre catégories ouvertes.

Tableau 7

Pourcentage de temps d'affectation aux tâches du Centre Henri-Julien

Question	Somme des %	Nombre de répondants	Moyenne de l'activité	% Moyen du Centre
1.	139	13	10,7	8,8
2.	93	11	8,4	5,9
3.	65	8	8,1	4,1
4.	583	12	48,6	36.5
5.	48	9	5.3	3,1
6.	26	5	5,2	1,7
7.	68	7	9,7	4,4
8.	62	13	4,8	4,0
9.	27	5	5,4	1,8
10.	136	15	9,0	8,6
11.	44	10	4,4	2,4
12.	38	4	9,5	2,2
13.	85	14	6,0	5.4
14.	48	14	3,4	3,1
15.	7	3	2,3	0,4
16.	122	16	7,6	7,6
	1 591	159	10,0	100,0

L'analyse du Tableau 7 est présentée dans le Tableau 8.

Tableau 8

Résultats hiérarchisés du temps d'affectation aux tâches au Centre

Question	Activité - Cible - Tâche	% Moyen
4	Enseignement en groupe seulement -------------------	36,5
1	Préparation : lectures, rédaction, examens ---------	8,8
10	Action concertée d'enseignants et de non-enseignants sans élèves --	8,6
16	Réunions de l'équipe-école ------------------------	7,6
2	Correction : examens, tests, travaux --------------	5,8
13	Action concertée d'enseignants et de non-enseignants avec élèves --	5,4
7	Education avec un (1) seul élève (correctif) -------	4,4
3	Etude de dossiers d'élèves, d'organismes -----------	4,1
8	Action concertée d'enseignants, sans élèves --------	4,0
5	Education de groupe, sans enseignement -------------	3,1
14	Rencontres avec parents ou tuteurs ----------------	3,1
11	Action concertée d'enseignants, avec élèves --------	2,4
12	Action concertée de non-enseignants, avec élèves ---	2,2
9	Action concertée de non-enseignants, sans élèves ---	1,8
6	Enseignement avec un (1) seul élève (correctif) ----	1,7
15	Rencontres avec autorités ou visiteurs ------------	0,4

Constatations (Tableau 8)

a. Au Centre Henri-Julien, 36,5% du temps est employé à l'enseignement en groupe seulement.

b. Si on ajoute au 36,5% les pourcentages de la préparation (Q1), de la correction (Q2), de l'action concertée d'enseignants avec élèves (Q11) et de l'enseignement avec un seul élève (Q6) on obtient le pourcentage global suivant pour l'enseignement :
36,5 + 8,8 + 5,8 + 2,4 + 1,7 = 55,2%.

c. L'individualisation de l'enseignement et de l'éducation cumulent les pourcentages suivants : éducation et enseignement avec un seul élève : (Q7), éducation : 4,4%
(Q6), enseignement : 1,7%, soit au total pour le Centre 6,1%
(Il est évident que l'on peut individualiser dans des groupes)

d. L'interdisciplinarité s'est exprimée de deux façons :
les intervenants entre eux, sans les élèves,
les intervenants avec les élèves.

Les pourcentages de temps consacrés à ces activités sont les suivants :

(Q10)	Enseignants et non-enseignants sans élèves ---------	8,6%	
(Q 8)	Enseignants sans élèves --------------------------	4,0%	
(Q 9)	Non-enseignants sans élèves -----------------------	1,8	
TOTAL	---		14,4%
(Q13)	Enseignants et non-enseignants avec élèves ---------	5,4%	
(Q11)	Enseignants avec élèves --------------------------	2,4%	
(Q12)	Non-enseignants avec élèves -----------------------	2,2%	
TOTAL	---		10,0%

La somme totale de temps d'activités concertées avec ou sans élèves s'établit, en pourcentage, à ---------------------------- 24,4%

e. Enfin, un certain pourcentage de temps a été consacré à des activités qui relèvent surtout de relations para ou extra-scolaires :

(Q16)	Equipe-école ------------------------------------	7,6%	
(Q14)	Relations avec parents ---------------------------	3,1%	
(Q15)	Relations avec autorités -------------------------	0,4%	
TOTAL	---		11,1%

f. Quelques regroupements intéressants peuvent être réalisés si on veut savoir combien de temps est employé sans les élèves et combien de temps est employé avec les élèves.

Temps employé avec les élèves		Temps employé sans les élèves	
(Q 4)	36,5%	(Q 1)	8,8
(Q13)	5,4%	(Q10)	8,6%
(Q 7)	4,4%	(Q16)	7,6%
(Q 5)	3,1%	(Q 2)	5,9%
(Q11)	2,4%	(Q 3)	4,1%
(Q12)	2,2%	(Q 8)	4,0%
(Q 6)	1,7%	(Q14)	3,1%
		(Q 9)	1,8%
		(Q15)	0,4%
	55,7%		44,3%

Que conclure de cette étude ?

a. que l'enseignement occupe 55,2% du temps,
b. que l'éducation avec un ou plusieurs élèves occupe 7,5% du temps,
c. que l'individualisation en dehors des groupes occupe 6,1% du temps,
d. que l'interdisciplinarité avec ou sans les élèves occupe 24,4% du temps,
e. que 55,7% du temps est occupé avec les élèves, et 44,3%, sans eux.

Il est peut-être bon de rappeler les données du Tableau 4 du Chapitre Premier. On y constate que les seize (16) intervenants consacrent en moyenne 14,1 heures par semaine à l'enseignement ou à l'éducation en groupe et, 4,8 heures par semaine à l'enseignement ou à l'éducation avec un seul élève. Ce contact direct avec un ou plusieurs élèves correspond aux données présentées en f. à partir du Tableau 8. La question que l'on se pose est la suivante : est-ce que 55,7% du temps

et 22,9h/semaine constituent une équation ?

Poursuivant toujours les objectifs de la recherche, la troisième section de ce chapitre présente les résultats sur le VÉCU de l'INTERDISCIPLINARITÉ. La question qui avait été posée est la suivante, question ouverte :

- *Comment avez-vous VÉCU l'interdisciplinarité depuis septembre 1981* ?

3. Les résultats sur le VÉCU de l'interdisciplinarité

On se souviendra qu'il a été question de résultats sur l'interdisciplinarité à deux reprises dans ce même chapitre. A la sous-section 1.1.2. et à la section 2, respectivement reliées aux objectifs spécifiques de l'interdisciplinarité et au temps consacré par les intervenants à ce mode de fonctionnement du MODÈLE d'INTERVENTION.

Les pages qui suivent constituent une analyse et une évaluation de la situation de l'interdisciplinarité au Centre Henri-Julien par le truchement des seize (16) intervenants qui y travaillent. Les sous-sections qui la composent sont les suivantes : compréhension de la question, but de la question, analyse de contenu avec catégories et résultats, constatations, interprétations, atteinte des objectifs, cibles d'amélioration.

3.1. <u>Compréhension de la question</u> (Ce à quoi on devait s'attendre)

COMMENT : terme qui fait référence à manière d'agir, à méthode, à processus, en interdisciplinarité dans l'action même avec les collègues et les élèves.

AVEZ-VOUS : question centrée uniquement sur l'opinion personnelle par opposition à l'opinion des autres dans l'expérience de l'interdisciplinarité.

VÉCU ; terme qui dirige la réponse vers la façon habituelle d'intervenir par opposition à la façon idéale, pensée, rêvée, qui fait appel à l'expérience vécue par soi-même, qui avait pour tendance de véhiculer des objectifs, des attitudes et des modes de fonctionnement pour susciter des réactions spontanées.

INTERDISCIPLINARITÉ : processus qui favorise l'intégration des interventions en préconisant l'interrelation systématique entre les intervenants de disciplines différentes, en vue d'une meilleure compréhension des motifs et des modes d'intervention et d'une plus grande efficacité dans des tâches et des fonctions souvent trop spécifiques pour être comprises et intégrées.

DEPUIS SEPTEMBRE : début de l'expérimentation du MODÈLE d'INTERVENTION, jusqu'à mars 1982, date de la passation du questionnaire, période où ont oeuvré en interdisciplinarité des personnes étrangères les unes des autres, spécialisées diversement, dans un modèle en expérimentation, appliqué dans un milieu physique et social nouveau, avec un groupe mixte de 64 adolescents socio-affectifs en provenance de 36 écoles ou centres différents.

3.2. <u>But de la question</u>

CONDITION : anonymat pour sauvegarder l'honnêteté et sauvegarder les réactions spontanées.

DIFFICULTÉ : assurer une analyse de contenu qui fait fi des impressions que peuvent créer la phraséologie, l'ordre des idées ou des sentiments, la force du plan et de l'expression, l'agencement des paragraphes, la longueur du texte, etc...

BUTS DE LA QUESTION :

a. aller chercher des renseignements sur l'INTERDISCIPLINARITÉ telle qu'appliquée au Centre ;

b. donner à tous les intervenants l'occasion de s'exprimer par écrit sur le VECU de l'interdisciplinarité et en profiter pour évaluer indirectement le MODÈLE d'INTERVENTION qui la préconise ;

c. découvrir un certain nombre de données relatives à l'interdisciplinarité et les comparer à celles déjà signalées dans d'autres parties du rapport.

3.3. Analyse de contenu

L'analyse de contenu a donné lieu à la catégorisation des énoncés formulés par les intervenants et à l'analyse des données.

3.3.1. Les catégories

3.3.1.1. Avantages, importante et nécessité de l'interdisciplinarité.

3.3.1.2. Attitudes développées par l'interdisciplinarité.

3.3.1.3. Organisation et fonctionnement en interdisciplinarité.

3.3.1.4. Difficultés

3.3.1.5. Résultats

3.3.1.6. Crainte

3.3.1.7. Voeu

3.3.2. Les résultats de l'analyse de contenu

(Pour ne pas compliquer davantage la classification des sections et des sous-sections, nous avons trouvé préférable de recommencer à "I" la classification des catégories et des sous-catégories.)

(La classification discontinuée à 3.3. sera continuée aux CONSTATATIONS et sera classifiée 3.4.)

1. Avantages, importance et nécessité de l'interdisciplinarité

Pour que l'INTERDISCIPLINARITÉ puisse fonctionner il fallait d'abord y croire, pour y croire il fallait la comprendre, en reconnaître les avantages, l'importance et la nécessité. Ce sont les points que les répondants ont choisi de traiter, entre autres points.

1.1. Pour les intervenants

1.1.1. Elle m'a apporté un support important, elle m'a obligé à me remettre constamment en question, à me renouveler, à me tenir à l'affût.

1.1.2. Elle m'a facilité la compréhension des messages que les élèves me transmettaient par leurs comportements.

1.1.3. Elle est essentielle dans ce projet éducatif à cause du type d'élèves.

1.1.4. Elle fait découvrir de nombreuses facettes de l'élève qui, sans elle, ne seraient par aperçues.

1.1.5. Elle permet de connaître un peu toutes les disciplines qui sont représentées.

1.1.6. Elle facilite la compréhension entre enseignants et professionnels non-enseignants.

1.1.7. Elle est un processus complémentaire de la formation de chacun.

1.1.8. Elle supprime la hiérarchie dans les rapports mutuels et crée l'homogénéité dans les attitudes et les approches.

1.1.9. Elle est vitale pour les stratégies d'intervention entre enseignants et non-enseignants.

1.2. Pour les élèves

1.2.1. Elle répond à un besoin d'intégration de toutes les interventions pour que l'enfant sente que toute sa personne est en plein développement.

1.2.2. Elle est un processus complémentaire qui est très profitable pour les enfants.

1.2.3. Elle permet de mieux connaître les élèves à travers des disciplines différentes.

1.2.4. Elle place chaque élève dans des situations différentes d'où les intervenants peuvent tirer des conclusions identiques sur le comportement de chaque élève.

1.3. Pour les approches philo-psycho-pédagogiques

1.3.1. Elle tend à décentrer l'intervenant des préoccupations de sa discipline et à l'amener à une préoccupation davantage centrée sur l'éducation de l'enfant.

1.3.2. Elle empêche les intervenants d'oublier l'éducation en tant que telle.

1.3.3. Elle assure la continuité dans les approches pédagogiques auprès de l'enfant.

1.3.4. Elle coordonne les approches psycho-pédagogiques et sociologiques.

1.3.5. Elle tend à démontrer et à favoriser l'approche intégrative de l'éducation.

1.4. Pour le fonctionnement du Centre

1.4.1. Elle attribue en principe la prise de décision par le groupe d'intervenants surtout lorsqu'il s'agit des modes d'intervention.

1.4.2. Elle joue pleinement le rôle d'équipe-école que toute école doit faire fonctionner.

1.4.3. Sans elle il serait difficile pour le Centre d'être aussi efficace.

1.4.4. Elle facilite les relations entre les intervenants et assure un meilleur fonctionnement.

1.4.5. Elle n'est plus un mot comme au début de septembre. C'est maintenant un mode de fonctionnement.

1.4.6. Elle assouplit la discipline et facilite les remplacements, parce que tous les intervenants ont la même approche et parce qu'ils travaillent en équipe.

1.5. Pour la caractérisation du MODÈLE d'INTERVENTION

1.5.1. Elle élimine le modèle CLINIQUE et place tous les intervenants du Centre sur un pied d'égalité dans leurs approches et leur mode de fonctionnement.

1.5.2. Elle permet de caractériser le MODÈLE d'INTERVENTION du Centre comme un modèle basé sur l'expérience collective.

2. Attitudes développées

L'interdisciplinarité n'a pas seulement appris aux intervenants comment travailler ensemble, comment s'apprécier, comment envisager l'interdisciplinarité, elle a aussi développé chez les intervenants des attitudes nouvelles ou consolidé des attitudes anciennes.

2.1. Le respect mutuel

2.1.1. Elle développe le respect mutuel au fur et à mesure qu'on l'applique.

2.1.2. Elle place chaque intervenant dans une situation où il peut exprimer sa compétence et son expérience ce qui apporte un respect mutuel accru.

2.2. L'honneteté

2.2.1. L'obligation dans laquelle l'interdisciplinarité place les intervenants les empêche de camoufler.

2.2.2. Elle doit, pour se maintenair par la fréquence des interrelations, s'accompagner de beaucoup d'honnêteté, sans quoi l'intervenant enregistre facilement des rejets.

2.3. L'enrichissement académique et culturel

2.3.1. Elle provoque sans cesse des changements d'attitude à l'égard des intervenants et de leurs disciplines.

2.3.2. Les échanges interdisciplinaires, parce qu'ils sont institutionnalisés, placent les intervenants dans des situations constantes d'apprentissage.

2.4. L'égalité professionnelle

2.4.1. En interdisciplinarité, personne ne domine, personne ne cherche à dominer, on travaille ensemble.

2.4.2. En interdisciplinarité, les interventions éclairent tout le monde, mais aucun intervenant ne cherche à s'imposer ou à subjuguer les autres.

2.5. La compréhension réciproque

2.5.1. Elle m'a révélé les capacités et les aptitudes des autres et j'en suis venu à prendre confiance en moi-même et dans les autres.

2.5.2. Elle m'a fait mieux comprendre les problèmes et m'a placé dans de meilleures dispositions de compréhension et de collaboration.

2.6. La concertation

2.6.1. Grâce à l'interdisciplinarité je suis devenu plus conscient de la nécessité de la concertation pour être efficace.

2.6.2. La concertation est à la base de toute approche interdisciplinaire surtout s'il s'agit d'enfants en difficulté d'adaptation.

2.7. L'appréciation réciproque

2.7.1. Elle permet de se rendre compte de la richesse cachée de chacun.

2.7.2. Elle nous place dans l'occasion de nous expliquer les différences d'approches à partir des différences dans la spécialisation et l'expérience.

3. Organisation et fonctionnement du Centre

Parmi les attributions dévolues à l'interdisciplinarité, il y a celles de l'organisation et du fonctionnement de l'établissement. Le Centre Henri-Julien en a été témoin en 1981-1982.

3.1. La concertation de personne à personne

3.1.1. Elle permet l'échange des savoirs entre intervenants : cet échange est important surtout si on n'est pas généraliste.

3.1.2. Elle a permis de placer tous les intervenants à un même niveau par rapport aux élèves.

3.1.3. Elle permet d'améliorer les modes de fonctionnement et de concertation entre enseignants et non-enseignants.

3.2. La concertation de groupe

3.2.1. Elle a permis d'avoir de nombreuses rencontres prévues à l'horaire.

3.2.2. En interdisciplinarité la participation de tous est importante.

3.2.3. Elle a permis l'organisation du Centre à tous les points de vue.

9070092

SUITE

3.2.4. Il y a eu des échanges fréquents sur le mode de fonctionnement du Centre.

3.2.5. Les échanges ont eu lieu sur l'admission des élèves, sur les plans d'action, sur la concertation avec les PNE, sur la création des dyades, sur l'apport des intervenants extérieurs, sur l'animation pour certains contenus de cours.

3.2.6. L'interdisciplinarité et la concertation de groupe ont produit une compréhension réciproque très importante.

3.2.7. La concertation de groupe a porté surtout sur les modes d'intervention auprès des élèves.

3.3. <u>L'organisation par familles</u>

Au Centre Henri-Julien l'un des leviers les plus puissants qui permettent de s'engager dans le travail, l'interdisciplinarité et l'individualisation c'est l'organisation de toute la vie étudiante, académique et éducative par FAMILLES SCOLAIRES. Les intervenants n'ont pas manqué de souligner cet aspect du MODÈLE d'INTERVENTION dans leur évaluation. (Voir Tableau 9)

3.3.1. Le fonctionnement par familles est excellent.

3.3.2. La famille est le modèle qui favorise la compréhension, le fonctionnement, l'évaluation, la qualité de l'intervention auprès de l'enfant.

3.3.3. La force du Centre réside dans les familles scolaires où l'interdisciplinarité peut s'exercer avec succès et en permanence.

3.3.4. Grâce aux familles scolaires, la relation avec le groupe est unifiée et stable parce que les intervenants de la famille scolaire se connaissent bien.

3.3.5. Chaque intervenant fait partie du vécu de sa famille et même de quelques familles de sorte que tous connaissent bien les élèves et les élèves les connaissent.

3.3.6. Le grand avantage des familles scolaires, parce que les groupes sont restreints, c'est de permettre une meilleure compréhension des approches et une meilleure coordination des actions.

Tableau 9
Répartition des matières par famille

Matière \ Famille	I	II	III	IV	Total
Activités physiques	X[a]	X	X	X	4
Anglais	X	X	X	X	4
Connaissance de soi	X	X	X	X	4
Exploration technique	X	X	-	-	2
Français	X	X	X	X	4
Géographie	X	-	-	-	1
Histoire	-	-	-	X	1
Mathématiques	X	X	X	X	4
Sciences morales	X	X	X	X	4
Tutorat	X	X	X	X	4
Total	9	8	7	8	32

a. Le signe X indique que la matière est dispensée dans la famille scolaire.

3.4. Le remplacement ou substitution

3.4.1. A cause de l'interdisciplinarité le remplacement d'un intervenant par un autre est facile et ne porte pas préjudice à l'intervention auprès des élèves.

3.4.2. L'interdisciplinarité a produit des effets surprenants sur le comportement des élèves : que ce soit avec un enseignant ou un professionnel non-enseignant, l'élève ou le groupe d'élèves ne sont pas tentés d'exploiter les différences entre intervenants.

4. Difficultés

4.1. L'acceptation de l'interdisciplinarité

4.1.1. Au début l'interdisciplinarité était difficile, je ne l'acceptais pas ; par la suite je m'y suis habituée.

4.1.2. Au début, l'interdisciplinarité me gênait ; maintenant c'est beaucoup plus facile.

4.2. L'hétérogénéité des ressources humaines

4.2.1. Au début ç'a été difficile de travailler avec douze personnes nouvelles ; ç'a été une source d'anxiété.

4.2.2. Ce fut difficile de m'adapter à différentes personnes avec qui travailler très souvent et surtout de m'adapter à différentes façons de penser et d'intervenir.

4.3. La compréhension des autres

4.3.1. J'étais habituée seule ; au Centre, c'est plus satisfaisant, mais quelquefois inconfortable.

4.3.2. Ma difficulté c'était de comprendre le pourquoi du type d'intervention ; l'interdisciplinarité a résolu mon problème.

5. Les résultats perçus

5.1. Les liens réciproques

5.1.1. Le lien entre les intervenants enseignants et non-enseignants est très suivi. Exemple : un élève s'absente pour une raison non identifiée, au retour, il doit s'expliquer avec la personne qu'il choisit lui-même.

5.1.2. Les liens des intervenants d'une même famille scolaire sont très étroits et très efficaces.

5.2. <u>L'interdisciplinarité</u>

5.2.1. La concertation est devenue très facile et le travail des interventions et de leur adaptation à la situation particulière est devenu agréable.

5.2.2. Avec l'interdisciplinarité on est plus sûr de l'à-propos des interventions auprès des enfants.

6. <u>Une crainte</u>

En septembre 1982, je crains qu'on perde certaines personnes, à cause de l'ancienneté.

7. <u>Un voeu</u>

Que l'équipe interdisciplinaire soit tellement cohérente et unifiée qu'on ne sente plus les différences dans les formations et les fonctions de chacun.

(Suite de 3.3. sur les résultats du VÉCU de l'INTERDISCIPLINARITÉ, soit 3.4.)

3.4. <u>Constatations sur l'INTERDISCIPLINARITÉ</u>

3.4.1. La compréhension de la question semble avoir été bonne. Les réponses en témoignent bien. Elles sont été centrées sur le VÉCU et non sur des conceptions idéales.

3.4.2. L'interdisciplinarité, comme notion, est apparue bien acquise à travers le VÉCU véhiculé par les réponses fournies.

3.4.3. Au niveau de l'application de la notion d'interdisciplinarité, les faits rapportés ne permettent de dire que dans la pratique intervention interdisciplinaire et travail d'équipe sont tellement différents.

3.4.4. Il semble aussi que dans la pratique quotidienne, l'interdisciplinarité soit considérée comme un système d'intervention auprès de groupes plutôt qu'auprès des individus comme tels.

3.5. <u>Interprétations</u> (Basées sur l'opinion des répondants)

3.5.1. Il y a unanimité sur les avantages, l'importance et et la nécessité de l'interdisciplinarité pour les intervenants, les élèves, les approches psycho-pédagogiques, le fonctionnement du Centre et la caractérisation du MODÈLE d'INTERVENTION adopté par le Centre.

3.5.2. L'interdisciplinarité n'étant qu'une des composantes majeures du MODÈLE d'INTERVENTION, il n'est pas possible de conclure, dans l'immédiat, sur l'ADÉQUACITÉ, la STABILITÉ et la VIABILITÉ du MODÈLE.

3.5.3. Même si la notion d'interdisciplinarité semble acquise d'une façon solide, il est encore trop tôt pour dire que cette notion est passée dans la pratique d'une façon adéquate et évidente.

3.5.4. Les bases philosophiques de l'éducation ainsi que les théories de l'apprentissage ne transpirent pas avec clarté dans les réponses des répondants.

3.5.5. D'ores et déjà l'INTERDISCIPLINARITÉ constitue un pilier du Centre Henri-Julien. Les intervenants-répondants ont été si positifs à son égard que le mouvement est pratiquement irréversible.

3.6. <u>Atteinte des objectifs des questions posées</u>

3.6.1. La cueillette des renseignements sur le VÉCU de l'interdisciplinarité a été excellente, claire, précise, mais, il va sans dire, incomplète.

3.6.2. Les intervenants ont saisi l'occasion de participer d'une façon spontanée, ouverte et franche, à la reconstruction écrite du VÉCU de l'INTERDISCIPLINARITÉ, de septembre 1981 à mars 1982.

3.6.3. Les données ont été très utiles dans la confection de l'instrument qui a été administré le 23 avril.

3.7. Quelques cibles d'amélioration

Ces cibles ne sont données qu'à titre suggestif. Les priorités et les contraintes du milieu empêchent le chercheur de se prononcer sur une hiérarchie de ces cibles.

3.7.1. Elargir la notion d'INTERDISCIPLINARITÉ même si cette notion semble acquise. Si elle était davantage élaborée, la compréhension et l'application y gagneraient.

3.7.2. La pratique de l'interdisciplinarité semble excellente au niveau des familles scolaires. L'unanimité sur ce sujet est faite. Cependant, il semble bien que cette interdisciplinarité s'exerce surtout au niveau des groupes. Cela peut s'expliquer par la nécessité de savoir fonctionner ensemble avant de s'occuper des individus pris isolément. De plus, les 12 enseignants, s'ils n'ont pas encore fait l'expérience de l'interdisciplinarité appliquée à des élèves individuellement, ont pu prendre du temps pour s'y mettre et n'ont pas exprimé leur nouvelle approche dans leurs réponses.

3.7.3. Le nombre de répondants-enseignants a probablement joué en faveur de l'évaluation des enseignements, mais l'évaluation du comportement et de l'éducation psycho-sociale est presque absente. En interdisciplinarité éducation et enseignement doivent être jumelés.

3.7.4. Certaines réponses semblent exprimer une philosophie traditionnelle de l'éducation qui cherche davantage l'encadrement plutôt que l'épanouissement.

3.7.5. Un GUIDE de l'INTERDISCIPLINARITE pourrait être utile.

La section 4 porte sur Les Résultats du VÉCU de l'INDIVIDUALISATION. Le processus de développement de cette sous-section sera le même que pou l'interdisciplinarité.

4. Les résultats du VÉCU de l'individualisation

Les données pertinentes à l'interdisciplinarité comprenaient quelques énoncés sur l'individualisation. Ces données touchaient la relation qui doit exister entre interdisciplinarité et individualisation. Cette relation a déjà était définie plus haut.

4.1. Compréhension de la question

La questions était la suivante : (Voir Annexe E)

- *Comment avez-vous VÉCU l'individualisation depuis septembre 1981 ?*

Les termes COMMENT, AVEZ-VOUS, VÉCU et DEPUIS SEPTEMBRE ont été définis et commentés au point 3.1. du présent chapitre. Qu'il suffise de définir INDIVIDUALISATION : processus, méthode, technique, approche didactique qui requiert l'organisation totale de l'apprentissage en fonction de l'enfant lui-même, en tenant compte de son passé, de ses aptitudes, de ses intérêts, de ses faiblesses ou ses lacunes, de son rythme de travail, de sa méthode d'apprentissage, sans recourir aux normes scolaires en vigueur.

4.2. But de la question

Les conditions et la difficulté sont les mêmes que pour l'interdisciplinarité. (Voir le point 3.2.)

La question avait un but tripartite :

4.2.1. aller chercher des renseignements sur l'INDIVIDUALIsation, telle qu'appliquée au Centre en vue de construire le questionnaire d'évaluation ;

4.2.2. Donner aux intervenants-répondants l'occasion de s'exprimer par écrit sur leur VÉCU en individualisation ;

4.2.3. découvrir un certain nombre de données relatives à l'individualisation pour pouvoir les comparer à celles qui seront tirées du deuxième questionnaire.

4.3. Analyse de contenu

L'analyse de contenu a donné lieu à la catégorisation des énoncés formulés par les intervenants et à l'analyse de contenu comme telle.

4.3.1. Les catégories

Tous les énoncés ont été regroupés sous sept (7) rubriques différentes :

4.3.1.1. Principes exprimés

4.3.1.2. Avantages, importance, nécessité

4.3.1.3. Enseignement

4.3.1.4. Comportement

4.3.1.5. Relations avec l'interdisciplinarité

4.3.1.6. Difficultés et problèmes

4.1.3.7. Résultas perçus

4.3.2. Les résultats de l'analyse de contenu

(Comme pour l'interdisciplinarité, la classification des sections et des sous-sections recommence à "1")

(La classification discontinuée après 4.3. sera continuée aux CONSTATATIONS et sera classifiée 4.4.)

1. Principes exprimés

1.1. Face à l'enfant

1.1.1. Il faut que l'enfant travaille à son rythme

1.1.2. L'individualisation doit se faire aussi bien quand les enfants sont en groupe que lorsqu'ils sont seuls.

1.1.3. Il faut s'appuyer sur l'enfant lui-même : ses propres forces, ses faiblesses, ses difficultés, ses besoins.

1.1.4. Il doit travailler selon son rythme et ses capacités.

1.1.5. L'individualisation est une réponse aux besoins individuels.

1.2. Face au groupe

1.2.1. L'individualisation doit rejeter toute comparaison avec une norme quelconque.

1.2.2 Le travail individuel est nécessaire également dans le groupe.

1.2.3. L'hétérogénéité des groupes requiert l'individualisation.

1.3. Face au rôle de l'intervenant

1.3.1. Les rencontres individualisées ont créé chez moi de l'anxiété au début de l'année.

1.3.2. Avec l'enfant, je fais percevoir les objectifs à court terme et lui donne des résultats concrets de son entourage.

1.4. Face à l'organisation du Centre

1.4.1. Autant que possible, il faut essayer de stimuler l'élève à franchir les 4 étapes d'une année scolaire dans la matière désignée.

1.4.2. Le nombre d'élèves par famille scolaire, c'est-à-dire 16, est amplement suffisant pour pouvoir individualiser les interventions.

1.4.3. La démarche collective et individualisée doivent avoir lieu pendant toute l'année. L'importance a été accordée à l'organisation collective au début de l'année.

1.4.4. L'individualisation est difficile à réussir dans un système simultané.

2. Avantages, importance, nécessité

2.1. Avantages

2.1.1. L'individualisation permet un meilleur contrôle des acquisitions, c'est plus facile à les évaluer par rapport au programme et plus facile aussi d'assurer un progrès continu.

2.1.2. Ce système supprime chez l'élève le danger de répéter ce qu'il sait déjà.

2.2. Importance

2.2.1. Permet d'établir la souplesse dans l'adaptation pédagogique aux besoins et au rythme de l'enfant.

2.2.2. L'individualisation est importante pour sécuriser l'enfant et lui permettre d'aller de l'avant plus rapidement et avec plus de confiance en lui.

2.3. Nécessité

2.3.1. C'est un processus nécessaire pour ce genre de clientèle. (5 intervenants-répondants ont signalé ce point)

2.3.2. C'est une méthode nécessaire pour le modèle que nous avons expérimenté.

2.3.3. Système nécessaire pour me permettre de perfectionner les comportements et assurer l'évolution des apprentissages.

2.3.4. C'est l'unique remède pour stabiliser l'enfant.

3. Enseignement

3.1. Critères de classement

3.1.1. Il faut s'appuyer sur les acquis antérieurs pour évaluer l'enfant.

3.1.2. L'évaluation doit s'appuyer sur les tests de classement.

3.2. Evaluation initiale

3.2.1. Situer l'enfant par rapport à son passé, ses expériences, ses connaissances, son rythme.

3.2.2. Il faut procéder à l'évaluation de chaque enfant d'abord.

3.3. Programmes

3.3.1. Le programme lui-même doit être individualisé.

3.3.2. L'individualisation est obligatoire parce que les niveaux, les programmes et le rythme sont différents pour chaque élève.

3.3.3. La feuille de route précise les objectifs de comportement, les manuels, les pages, les numéros, les épreuves d'évaluation.

3.3.4. L'élève doit tendre à passer les 4 étapes d'une année dans une seule année scolaire.

3.3.5. Les exigences vis-à-vis le programme sont différentes et les évaluations révèlent ces différences.

3.3.6. Pour chaque matière au programme, il faut des objectifs, des activités spécifiques.

3.3.7. Les 4 étapes annuelles correspondent à celles du bulletin des écoles régulières de la CECM.

3.3.8. Les programmes doivent être adaptés à l'élève pour sauvegarder son rythme.

3.3.9. Il faudrait quasiment avoir préparé tout le programme de chaque enfant avant de le recevoir, parce qu'on perd du temps au début de l'année ou après son entrée.

3.4. Méthode et techniques

3.4.1. La méthode est celle du travail au rythme individuel soit individuellement soit en groupe.

3.4.2. L'intervention se fait toutes les fois que l'enfant le demande, s'il n'y a pas de changement on cherche une méthode et des moyens différents et appropriés.

3.4.3. Le cheminement doit se faire au rythme de chaque enfant sans aucune pression.

3.4.4. L'enfant est confronté avec le travail à accomplir : objectifs, programme, méthode, matériel didactique, évaluations. Affichage des résultats au tableau.

3.5. Matériel didactique

3.5.1. Le matériel didactique devrait lui-même être différent, pour chaque individu, dans certains cas.

3.5.2. Les moyens didactiques devraient être adaptés à chaque élève et à chaque matière si possible.

3.6. Evaluation

3.6.1. Evaluer d'une façon continue par des entrevues individuelles.

3.6.2. L'évaluation actuelle doit tenir compte des évaluations antérieures.

3.6.3. Pour évaluer les acquis, il faut recourir à des tests.

3.6.4. L'évaluation doit se faire sans recours à une norme.

4. Comportement

4.1. Situations de formation

4.1.1. Le développement de l'affectivité est fait en même temps que les apprentissages scolaires. Le tout est mis en commun avec les autres membres de la famille scolaire.

4.1.2. Dans certains cas, l'élève prend l'initiative de développer par lui-même des thèmes nouveaux ou d'approfondir les thèmes déjà étudiés.

4.1.3. Le sport est un moment important pour observer les comportements.

4.1.4. Dans le cas de problèmes particuliers, l'occasion est bonne pour aider l'élève à se développer, à sa demande ou à la demande d'un intervenant.

4.2. Approches et stratégies

4.2.1. La stratégie première est l'avancement au rythme individuel.

4.2.2. Il faut tenir surtout au comportement affectif de l'enfant.

4.2.3. Les rapports et les échanges des intervenants avec les élèves, mais individuellement, sont une bonne approche des problèmes.

4.2.4. Pour assurer la croissance personnelle, il faut un suivi hebdomadaire pour que l'élève s'approprie son problème, trouve son propre cheminement, accepte les difficultés et s'oriente vers son propre développement.

4.2.5. Mon approche est simple : je ne vois pas qu'un étudiant qui étudie, mais un être social qui, pour le moment, étudie.

4.2.6. La stratégie pédagogique est défendable : faire prendre conscience des responsabilités, aider à faire des choix et à les assumer.

4.2.7. L'approche individuelle permet de connaître davantage et plus vite les besoins de l'enfant et les solutions à apporter.

4.2.8. Mon ambition est d'assurer la solution des problèmes individuels en me multipliant auprès de l'enfant.

4.2.9. N'intervenir qu'après s'être assuré des goûts, des intérêts, du rythme d'apprentissage, de la motivation, sans quoi l'épanouissement ne peut se faire.

4.2.10. Dans les sessions de groupe, je donne le pouvoir à quelqu'un du groupe pour éviter les "niaisages" et les attaques.

4.2.11. Discuter pour résoudre les problèmes et humaniser les relations interpersonnelles.

4.3. <u>Communication</u>

4.3.1. La communication avec un élève de sa famille scolaire est toujours plus facile.

4.3.2. Communiquer avec l'élève lui-même, travailler avec lui, l'interroger, le faire réfléchir, établir des liens entre ses actes et les conséquences qu'ils peuvent avoir, pour amener l'élève à se percevoir d'une façon moins superficielle.

4.3.3. Quand la communication avec l'élève est difficile, lorsqu'il est en groupe, l'inviter à une entrevue individuelle au bureau.

4.3.4. Dans une communication valorisante, il faut que je m'adapte aux réactions de l'enfant, à ses besoins, à ses demandes, pour lui permettre d'atteindre ses limites.

4.4. <u>Autonomie</u>

4.4.1. L'encadrement des élèves ne doit pas se faire au détriment de l'autonomie.

4.4.2. L'individualisation doit aboutir à la conquête de l'autonomie.

4.5. Evaluation

4.5.1. Aider l'élève à s'auto-évaluer pour qu'il découvre lui-même ce qu'il y a à faire et qu'il comprenne les stratégies qui seront adoptées.

4.5.2. Les évaluations devraient toujours se faire en rapport avec les acquisitions passées et non une norme pré-établie.

5. Relations avec l'interdisciplinarité

5.1. Développement intégré

5.1.1. Pour que le développement soit vraiment intégré, il faut l'interdisciplinarité.

5.1.2. Il est difficile d'avoir toutes les interventions nécessaires au développement intégral de l'enfant.

5.2. Contacts avec les personnes ressources

5.2.1. Mon ambition est d'assurer la continuité en connaissant tous les intervenants de l'équipe et les stratégies de chacun.

5.2.2. Sans les Professionnels non-enseignants ma tâche aurait été impossible.

6. Difficultés et problèmes

6.1. Difficultés

6.1.1. Individualiser le comportement est chose difficile.

6.1.2. Il est difficile à l'élève d'accepter de changer son comportement et d'en adopter un autre.

6.1.3. Dans l'enseignement, il est difficile de recourir à d'autres manuels ou à d'autres moyens didactiques.

6.1.4. Il est difficile de tenir compte des besoins de l'individu et de ceux de la société.

6.1.5. Le manque de temps nous empêche de structurer des programmes pour chaque élève.

6.1.6. Au début, la tâche était trop diversifiée pour que l'individualisation soit productrice.

6.2. Problèmes

6.2.1. Comment individualiser sans être accusé de faire des passe-droits ?

6.2.2. Comment individualiser et évaluer le comportement ?

7. Résultats perçus

Aucun intervenant n'a exprimé d'une façon explicite les résultats obtenus par l'individualisation. Cependant, en dépit de certaines difficultés et de certains problèmes, l'unanimité est faite quant à la nécessité d'individualiser.

(Suite de 4.3 sur les résultats du VÉCU de l'INDIVIDUALISATION, vient 4.4.)

4.4. Constatations sur l'individualisation

4.4.1. La compréhension de la question a été bonne. Les réponses en témoignent. Cependant il aurait été souhaitable que les énoncés soient davantage centrés sur le VÉCU.

4.4.2. A travers les énoncés, la notion d'individualisation ne paraît pas très claire. L'interaction entre l'intervenant et l'enfant existe sans doute, mais comment cette interaction se passe-t-elle entre les deux ? Pose-t-on des questions ? Si oui, pourquoi ? Sur quoi ces questions portent-elles ? Au contraire, faut-il demander à l'élève de poser des questions ? Faut-il dire à l'élève quoi faire et comment faire ? Si oui, quand ? pourquoi ? Si l'individualisation doit chercher à développer l'autonomie, il faut procéder par la pédagogie non directive. Etc... S'il y a des actes à poser, lesquels ? pourquoi ?

4.4.3. Au niveau de l'application à l'égard de chaque enfant et du groupe, l'individualisation n'apparaît pas et ne devrait pas apparaître très différente de celle que l'on applique partout ailleurs dans les écoles.

4.4.4. Les rapports entre individualisation et interdisciplinarité ne sont pas évidents si on s'appuie uniquement sur les énoncés transmis par les répondants-intervenants.

4.5. I[illegible]tions (basées sur l'opinion des répondants)

4.5.1. Il y a unanimité sur les avantages et la nécessité du recours à l'individualisation pour le type de clientèle du Centre. Certains inconvénients ont cependant été soulignés en rapport avec les conditions d'application du mode d'individualisation.

4.5.2. La plupart des réponses sont centrées sur le processus d'enseignement et les composantes du curriculum : objectifs de comportement, programmes, méthodes, matériel didactique... On n'a pas assez cherché à montrer comment l'individualisation a été VÉCUE. On aurait pu se poser des questions sur la façon de vivre l'individualisation.

Comment ai-je individualisé les objectifs ?
Comment ai-je séquencié les portions du programme ?
Comment ai-je utilisé le matériel didactique ?
Comment ai-je individualisé les évaluations ?

4.5.3. En général, chez les enseignants sans doute, la préoccupation du développement socio-affectif ne semble pas primer. L'interdisciplinarité et l'individualisation doivent ici se donner la main. Exemple : quand le psycho-éducateur est absent de la session d'apprentissage individuel, l'enseignant doit essayer d'utiliser les stratégies du psycho-éducateur, comme si celui-ci était présent.

4.5.4. Un seul répondant, en deux énoncés, a parlé de l'autonomie. Cependant, l'objectif terminal de toute éducation c'est l'autonomie. L'individualisation qui ne viserait pas à l'autonomie consisterait uniquement à l'accumulation des connaissances et à la maîtrise des techniques.

4.5.5. Les évaluations, les circonstances de l'évaluation, les bases de l'évaluation, les techniques et les instruments d'évaluation ont fait l'objet de plusieurs énoncés. Ce qui n'apparaît pas clairement, c'est le but de l'évaluation. Evalue-t-on pour juger et classer uniquement ou bien l'évaluation est l'étape préliminaire indispensable à une thérapie pédagogique.

4.5.6. En exprimant leurs difficultés et leurs problèmes, les répondants-intervenants semblent avoir signifié qu'ils désireraient des sessions de perfectionnement sur l'individualisation et sur la façon de l'opérationnaliser.

4.6. Atteinte des objectifs

4.6.1. Les opinions qui ont été exprimées et analysées sur l'individualisation ont permis de comprendre la situation et d'atteindre l'un des objectifs de la recherche : connaître la situation pour l'évaluer et en tirer des cibles d'amélioration pour l'avenir.

4.6.2. La recherche se portait à la découverte du VÉCU de l'interdisciplinarité. Beaucoup d'énoncés ont porté sur les principes, les avantages et la nécessité, l'enseignement et le comportement. L'ensemble des énoncés pourrait servir de base à la confection d'un manuel sur l'individualisation. Mais si cette suggestion était retenue, il faudrait aller dans le VÉCU par l'observation directe, recueillir les manières, les façons, les procédures, les modes visibles, tangibles et auditibles d'individualiser.

4.6.3. Les données recueillies au cours de cette recherche ont permis de mieux confectionner le questionnaire d'évaluation qui a été administré le 23 avril.

4.7. Cibles d'amélioration

4.7.1. La notion, les stratégies et les techniques d'individualisation mériteraient d'être étudiées à fond.

4.7.2. Une étude exhaustive de la relation qui doit exister entre INTERDISCIPLINARITE et INDIVIDUALISATION devrait être entreprise et expérimentée à l'intérieur du MODÈLE d'INTERVENTION du Centre.

4.7.3. Par des discussions et d'autres moyens appropriés, il serait important de replacer l'AUTONOMIE de l'enfant au centre même de toute intervention.

Le Chapitre III, tel qu'annoncé au début, a analysé et évalué les réactions des intervenants-répondants sur quatre points précis. Le premier, celui des objectifs de l'action éducative a permis de constater que les intervenants ont dirigé leurs objectifs vers l'enfant, l'intervenant, le processus éducatif et l'organisation du Centre, pour ce qui regarde les objectifs reliés à l'INTERDISCIPLINARITE.

Après analyse, l'ensemble des énoncés laisse émerger certaines interprétations pertinentes.

a. Les énoncés ne permettent pas d'affirmer que l'interdisciplinarité est appliquée différemment d'une action commune, concertée comme dans le travail d'équipe.

b. Le grand nombre d'objectifs formulés en dehors de l'enfant, c'est-à-dire sur les intervenants, le processus éducatif et l'organisation du Centre, laissent perplexe quant à l'orientation des actions et à la perspective de l'AUTONOMIE chez l'enfant.

c. Le souci de la bonne organisation et de la bonne gestion du Centre a été noté au cours du Chapitre II. Ici, le grand nombre d'énoncés (9) sur l'organisation du Centre confirme la nécessité d'entreprendre une action constructive pour que ce type de préoccupation s'efface des esprits leur permettant de recentrer leur action éducative sur l'enfant.

Le deuxième point sur les objectifs spécifiques porte sur les objectifs de l'individualisation. Les constatations incitent à dire que les énoncés ont été dirigés surtout vers le développement de la confiance en soi, de l'estime de soi, du respect du rythme individuel, de la conquête de l'autonomie, du développement de la créativité, de la relation interpersonnelle avec l'adulte, de l'acquisition d'une méthode de travail personnel.

Les interprétations pertinentes à l'individualisation peuvent être formulées comme suit :

a. l'individualisation, face à l'enfant, à son autonomie, à la relation interpersonnelle et aux approches pédagogiques, semble bien engagée et aurait tendance à renforcer considérablement le MODÈLE d'INTERVENTION du Centre.

b. si on rapproche les résultats sur l'individualisation et ceux de l'interdisciplinarité, on y trouve un écart entre les deux en faveur de l'enfant du côté de l'individualisation.

En deuxième lieu, le Chapitre III a étudié le pourcentage de temps que les intervenants consacraient aux diverses activités à l'intérieur du Centre uniquement.

Cette section peut difficilement se prêter à des interprétations. On y a constaté cependant que 55,2% du temps des intervenants est consacré à l'enseignement (12 enseignants et 3 PNE), que l'individualisation avec un seul élève occupe 6,1% du temps et que l'interdisciplinarité avec ou sans élèves, occupe 26,4% du temps.

On ne dispose pas de "modèle" pour évaluer cette composante du Centre.

Le Chapitre III s'est terminé par l'étude du VÉCU en interdisciplinarité et en individualisation.

L'interdisciplinarité et l'individualisation apparaissent indispensables au MODÈLE d'INTERVENTION du Centre. Cependant, dans la pratique, il n'est pas évident, en s'appuyant uniquement sur les énoncés, que dans l'un et l'autre cas, les manières, les façons, les modes, les techniques d'application soient bien au point.

Un certain nombre de cibles d'amélioration ont été mises de l'avant.

CHAPITRE IV

L'ATTITUDE GÉNÉRALE,
Les CARACTÉRISTIQUES,
Les PROBLÈMES,
Un ORDIGRAMME.

Le Chapitre IV tente de donner une vue synthétique de l'évaluation du MODÈLE d'INTERVENTION à partir de données nouvelles, non encore exploitées, émanant des intervenants eux-mêmes. Le chapitre est partagé en quatre parties, plus ou moins cohérentes, mais qui vont confirmer ou infirmer les résultats présentés dans les chapitres II et III.

Les quatre points sont les suivants :

1. L'attitude générale des intervenants à l'égard de leur embauche et de leur vécu au Centre Henri-Julien.
2. Les caractéristiques du MODÈLE d'INTERVENTION par rapport à d'autres expériences vécues ailleurs.
3. Les problèmes rencontrés dans la préparation des élèves à la réinsertion et leur évaluation en vue de cet événement.

Le quatrième point est une tentative de la part du chercheur d'illustrer par un ordigramme le MODÈLE d'INTERVENTION tel qu'il l'a saisi à travers l'analyse des documents et des opinions des répondants. Son titre ?

4. Ordigramme du MODÈLE d'INTERVENTION du Centre HENRI-JULIEN.

1. L'attitude générale à l'égard de l'embauche et du vécu

Neuf (9) questions ont été posées dans le but de découvrir l'opinion des intervenants à l'égard de leur embauche au Centre Henri-Julien, de leurs réactions à l'égard du MODÈLE d'INTERVENTION lui-même et à l'égard du fonctionnement de l'INTERDISCIPLINARITÉ et de l'INDIVIDUALISATION.

Ces neuf questions ont été placées au tout début du questionnaire administré le 23 avril, c'est-à-dire avant de répondre aux autres questions, de façon que leurs opinions soient complètement dégagées de l'analyse systématique à laquelle toutes les autres questions les contraignaient. Dans le développement du rapport, au contraire, ces données ont été placées au Chapitre IV comme technique de contre vérification de toutes les données présentées, analysées et interprétées dans les chapitres II et III.

Les répondants devaient placer leur opinion sur une échelle graduée ENTIÈRE, GRANDE, MOYENNE, FAIBLE, NULLE. Le Tableau 10 présente les résultats de cette exploration attitudinale. Les scores sont exprimés en pourcentage à partir du nombre de répondants pour chacune des catégories de l'échelle.

Les résultats seront utilisés pour déterminer l'attitude à l'égard de chacune des idées-cibles de chaque question et, également, pour établir une comparaison avec les données obtenues dans les autres parties du questionnaire où des comparaisons sont possibles.

Tableau 10

L'attitude générale à l'égard de l'embauche et du vécu

Question	Entière 100%	Grande 75%	Moyenne 50%	Faible 25%	Nulle 0%	Nombre de répondants	% Moyen
1.	7[a]	5	3	1	0	16	78,1
2.	3	7	6	0	0	16	70,3
3.	0	4	10	2	0	16	53,2
4.	3	11	2	0	0	16	76,6
5.	1	9	6	0	0	16	67,2
6.	2	8	6	0	0	16	68,8
7	1	4	10	1	0	16	57,8
8.	0	7	9	0	0	16	60,9
9.	1	3	5	7	0	16	46,8
	18	58	57	10	0	16	64,2

a. Au point de coordination il y a le nombre de répondants.

Constatations (Tableau 10)

a. La hiérarchie des pourcentages relatifs à chaque question est la suivante : question 1, 4, 2, 6, 5, 8, 7, 3, 9.

b. L'écart en pourcentage entre les questions 1 et 9 est de 31,3%

c. L'attitude générale à l'égard de l'ensemble des idées-cibles est de 64,2%, à une distance de 13,9% de la question 1 et de 17,1 de la question 9.

Le sens et la portée des pourcentages seront explicités à l'aide du Tableau 11 qui hiérarchise les résultats.

Tableau 11

Résultats hiérarchisés de l'attitude à l'égard de l'embauche et du vécu

Question	Idée-cible Degré de satisfaction	% Moyen
1	Nouvelle de l'embauche au Centre Henri-Julien --------	78,1
4	Interdisciplinarité avec collègues, sans élèves.------	76,6
2	Sensibilisation au MODÈLE d'INTERVENTION ------------	70,3
6	Individualisation avec un élève, en dehors du groupe -	68,8
5	Interdisciplinarité avec collègues, avec élèves ------	67,2
8	Appréciation globale du MODÈLE d'INTERVENTION --------	60,9
7	Individualisation avec un élève, dans le groupe ------	57,8
3	Approches et techniques du MODÈLE d'INTERVENTION -----	53,2
9	Application du même MODÈLE, sans modification, 1982-83	46,8

Constatations (Tableau 11)

a. La satisfaction était à 78,1% (Q1) à la nouvelle de l'embauche ; devant l'éventualité d'appliquer le même modèle en 1982-1983 (Q9), la satisfaction descend à 46,8%.

b. L'interdisciplinarité avec collègues, mais sans élèves (Q4) a produit une satisfaction de 76,6%, mais avec élèves (Q5), elle descend à 67,2%.

c. L'individualisation avec un élève sans le groupe d'élèves (Q6) a produit une satisfaction de 68,8%, mais avec le groupe d'élèves(Q7), elle descend à 57,8%.

d. Avec élèves en interdisciplinarité (Q5) et avec élèves en individualisation (Q7), les pourcentages respectifs sont de 67,2% et 57,8%.

e. La satisfaction à l'égard du MODÈLE et de ses COMPOSANTES : compréhension (Q2), jugement global (Q8), approches et techniques (Q3), éventualité d'une autre année d'application (Q9), a été, respectivement de 70,3%, 60,9%, 53,2% et 46,8%, soit un pourcentage moyen de 57,8%.

Interprétations

a. Au moment de l'embauche, la satisfaction était supérieure de 31,3% à celle qui a été signifiée par les répondants 8 mois après. Ce décalage indique clairement qu'il y a des améliorations à apporter. Le phénomène est cependant normal : la satisfaction après expérience a tendance à chuter par rapport à la satisfaction ressentie sans expérience.
Cette interprétation corrobore celle qui a été faite surtout pour les contextes physique et administratif.

b. L'interdisciplinarité sans élèves ((Q4) et l'individualisation sans le groupe d'élèves (Q6) ont des pourcentages de 76,6% et 68,8%, respectivement. L'interdisciplinarité avec collègues et élèves ((Q5) et l'individualisation avec le groupe d'élèves (Q7) ont des pourcentages de 67,2% et 57,8%, respectivement. Lorsque l'interdisciplinarité a lieu sans les élèves et l'individualisation sans le groupe d'élèves, la satisfaction est toujours plus élevée.
Cette constatation corrobore plusieurs énoncés tant du côté de l'interdisciplinarité que de l'individualisation.

c. L'interdisciplinarité entre collègues soit dans l'équipe-école, soit dans les familles scolaires, soit en petits groupes, serait donc un point acquis dans le MODÈLE d'INTERVENTION du Centre. Ce qui ne paraît pas encore acquis c'est la satisfaction à travailler dans les groupes d'élèves en interdisciplinarité ou en individualisation.
Cela ne signifie pas que les intervenants ont négligé de travailler sur les groupes, au contraire, les constatations déjà faites dans les chapitres II et III indiquent clairement que les efforts ont été mis sur le travail en groupes, mais la satisfaction n'a pas atteint un degré, même égal à la satisfaction du travail sans les élèves.

d. La satisfaction sur le MODÈLE d'INTERVENTION lui-même (Voir "e", page précédente), avec les quatre composantes retenues, représente le pourcentage le moins élevé.
On peut faire ici la même interprétation que celle du paragraphe "a" au sommet de cette page.

La deuxième section de ce chapitre constitue une analyse de contenu des réponses à la question suivante :

- *Quelles DIFFÉRENCES avez-vous remarquées entre le MODÈLE d'INTERVENTION du Centre Henri-Julien et les écoles ou centres d'éducation pour adolescents socio-affectifs graves que vous avez connus ?*

Le but de cette question est de savoir si le MODÈLE d'INTERVENTION du Centre Henri-Julien est un prototype de modèle ou bien tout simplement un regroupement d'éléments pouvant satisfaire les besoins de la clientèle socio-affective du Centre lui-même.

2. Les caractéristiques du MODELE d'INTERVENTION du Centre

Ce titre est la résultante de l'analyse de contenu où les intervenants ont marqué les différences qui existent entre le MODELE du Centre Henri-Julien et d'autres modèles qu'ils ont connus.

Les réponses à cette question n'ont pas été nombreuses, au total vingt-cinq (25). Deux intervenants se sont abstenus de répondre allouant qu'ils n'avaient aucune expérience comparable quant au niveau scolaire et au type de clientèle.

Les énoncés ont été regroupés sous huit (8) rubriques différentes : l'enfant, l'autonomie, l'interdisciplinarité, l'individualisation, l'encadrement, la communication, l'approche éducative, l'atmosphère ambiante.

Sous quelques-unes de ces rubriques on trouvera des énoncés positifs et d'autres, négatifs.

2.1. L'enfant

Enoncés positifs :

2.1.1. Au Centre, l'enfant peut poursuivre ses apprentissages malgré certaines difficultés ou certains handicaps.

2.1.2. Ici, l'enfant tient une place importante.

2.1.3. Les objectifs de l'approche éducative sont axés sur les besoins des élèves.

2.2. L'autonomie

Enoncés positifs :

2.2.1 On essaie de donner assez de marge au jeune pour qu'il puisse développer son autonomie.

2.2.2. Au Centre, l'élève devient un agent important dans sa motivation et son orientation. Il doit y apprendre à être responsable dans la "normalité sociale".

2.2.3. L'atmosphère ouverte du Centre place l'étudiant dans une situation où il doit se prendre en mains.

2.3. L'interdisciplinarité

Enoncés positifs :

2.3.1. La différence la plus importante, c'est que les intervenants poursuivent un but commun.

2.3.2. L'existence d'une pluralité de pensée par opposition à un cadre de pensée unique caractérise le conception du Centre.

2.3.3. Ce qui est différent, c'est la mixité et une interdisciplinarité vécue de façon harmonieuse.

2.3.4. Il y a une équipe interdisciplinaire harmonieuse et articulée.

2.3.5. La gestion éducative et comportementale est assurée par l'équipe-école.

2.4. L'individualisation

Enoncés positifs :

2.4.1. La différence se situe surtout dans la forme d'enseignement individualisé.

2.4.2. L'individualisation et l'interdisciplinarité sont clairement définies.

2.5. L'encadrement

Enoncé positif :

2.5.1. Grâce à la souplesse du cadre les intervenants ont plus de latitude.

Enoncé négatif :

2.5.2. L'encadrement est plus difficile que dans un centre d'accueil, mais se réalise mieux que dans une école régulière.

2.3. L'interdisciplinarité

Enoncés positifs :

2.3.1. La différence la plus importante, c'est que les intervenants poursuivent un but commun.

2.3.2. L'existence d'une pluralité de pensée par opposition à un cadre de pensée unique caractérise le conception du Centre.

2.3.3. Ce qui est différent, c'est la mixité et une interdisciplinarité vécue de façon harmonieuse.

2.3.4. Il y a une équipe interdisciplinaire harmonieuse et articulée.

2.3.5. La gestion éducative et comportementale est assurée par l'équipe-école.

2.4. L'individualisation

Enoncés positifs :

2.4.1. La différence se situe surtout dans la forme d'enseignement individualisé.

2.4.2. L'individualisation et l'interdisciplinarité sont clairement définies.

2.5. L'encadrement

Enoncé positif :

2.5.1. Grâce à la souplesse du cadre les intervenants ont plus de latitude.

Enoncé négatif :

2.5.2. L'encadrement est plus difficile que dans un centre d'accueil, mais se réalise mieux que dans une école régulière.

2.6. La communication

Enoncés positifs :

2.6.1. La disponibilité des intervenants est très grande.

2.6.2. La consultation auprès des intervenants est très fréquente.

Enoncé négatif :

2.6.3. Il manque de structures, les rôles de chacun sont mal définis.

2.7. L'approche éducative

Enoncés positifs :

2.7.1. Ce qui caractérise le Centre c'est le mode d'intervention et le continuum à donner à cette intervention.

2.7.2. La différence réside dans le mode d'évaluation du travail scolaire.

2.8. L'atmosphère ambiante

Enoncés positifs :

2.8.1. La souplesse du MODÈLE favorise l'utilisation des moyens d'intervention.

2.8.2. Le Centre se caractérise par l'ouverture et la tolérance.

Enoncés négatifs :

2.8.3. Il est plus difficile d'appliquer des mesures solides et d'assurer l'encadrement.

2.8.4. Le suivi de l'étudiant est plus difficile, parce que c'est un Centre ouvert.

2.8.5. Il arrive même parfois que l'étudiant profite du système ouvert, il l'exploite.

Constatations

a. Au Centre Henri-Julien, les objectifs et les interventions sont centrés sur l'enfant. La raison de sa présence au Centre, c'est le souci que les intervenants gardent dans la poursuite de l'autonomin et de l'intégration de l'éducation et des apprentissages scolaires.

b. L'interdisciplinarité et l'individualisation constituent, comme on l'a déjà constaté à plusieurs reprises, les pivots du Centre. De l'avis des répondants, c'est ce qui fait présentement sa force.

c. Le système du Centre se distingue par une atmosphère ouverte, mais cette option qui apporte souplesse et flexibilité et qui se justifie par le souci que les intervenants gardent pour le développement de l'autonomie présente pour l'encadrement surtout des problèmes évidents.

Interprétations (En fonction du but de la question)

Cette question cherchait les différences entre le Centre et d'autres institutions semblables. Les réponses ayant été peu nombreuses et n'ayant que peu apporté à la caractérisation du Centre, il faut en retenir que les lignes de force du Centre sont l'interdisciplinarité et l'individualisation, dans son système ouvert, souple et flexible.

Cible d'amélioration

Le Centre est en mesure de pouvoir adopter des correctifs appropriés pour tenter d'améliorer l'atmosphère ambiante et surtout l'encadrement sans que cela doive dire le retour au contrôle rigide et dirigiste.

La troisième section de ce chapitre porte sur les données émanant de deux questions pertinentes à deux types de problèmes que l'on rencontre surtout dans les institutions qui dérogent des normes au niveau de la clientèle. Le Centre Henri-Julien est une de ces institutions qui, à cause des caractéristiques de sa clientèle, rencontre des problèmes particuliers. La première de ces questions porte sur les problèmes que pose la préparation des élèves à la réinsertion scolaire. La seconde, sur les problèmes que pose l'évaluation des élèves.

La première question se justifie par le fait que la clientèle du Centre est pratiquement flottante, ce qui a été explicité dans le Chapitre premier. La deuxième se justifie parce que non seulement sa clientèle est flottante, mais surtout parce que les instruments de mesure et d'évaluation aux points de vue psycho-pédagogique, pédagogique, rendement scolaire, autonomie psycho-sociale et "normes" de réinsertion, sont très peu nombreux et mal adaptés à la situation des "passants" dans un centre comme celui d'Henri-Julien.

Enfin, puisque les problèmes de réinsertion et d'évaluation se posent avec une grande acuité, est-ce que le MODÈLE d'INTERVENTION du Centre Henri-Julien est préparé à remplir ces deux fonctions ? Dans l'affirmative le Modèle possède deux éléments indispensables à son efficacité.

On se souviendra que plusieurs questions ont été posées sur l'évaluation et que les données recueillies ont permis de trouver dans quelle mesure l'évaluation était une préoccupation du Centre.

3. <u>Les problèmes de réinsertion scolaire et d'évaluation des élèves</u>

Les énoncés de chacune des questions seront soumis à l'analyse de contenu, regroupés sous des catégories logiques puis analysés et interprétés, ce qui, éventuellement pourra donner lieu à la formulation de cibles d'amélioration.

3.1. <u>Les problèmes de réinsertion scolaire</u> (Annexe E)

La question était la suivante : - *Quels sont les problèmes que pose la préparation des élèves à la réinsertion scolaire ou au milieu du travail, aux points de vue cognitif et psycho-social ?*

Quatre catégories logiques ont émergé de l'analyse de contenu : les problèmes d'ordre psychologique, d'ordre pédagogique, d'ordre familial et d'ordre administratif.

3.1.1. <u>Les problèmes psychologiques</u>

3.1.1.1. Le problème psychologique de l'immaturité affective de l'élève et la persistance chez plusieurs dans des sentiments d'échec et d'impuissance.

3.1.1.2. Certains élèves sont encore trop dépendants de l'adulte dans leurs apprentissages scolaires. Pour plusieurs la meilleure ressource serait le Centre d'accueil parce que fermé.

3.1.1.3. Le concept de soi est très négatif, aussi sont-ils d'une démotivation profonde.

3.1.1.4. En général, ils sont très faibles devant une difficulté.

3.1.1.5. Ils sont démotivés. Ils savent longtemps à l'avance que l'argent qu'ils veulent avoir ils ne l'auront jamais. Ce sont de futurs chômeurs.

Enfin, puisque les problèmes de réinsertion et d'évaluation se posent avec une grande acuité, est-ce que le MODÈLE d'INTERVENTION du Centre Henri-Julien est préparé à remplir ces deux fonctions ? Dans l'affirmative le Modèle possède deux éléments indispensables à son efficacité.

On se souviendra que plusieurs questions ont été posées sur l'évaluation et que les données recueillies ont permis de trouver dans quelle mesure l'évaluation était une préoccupation du Centre.

3. Les problèmes de réinsertion scolaire et d'évaluation des élèves

Les énoncés de chacune des questions seront soumis à l'analyse de contenu, regroupés sous des catégories logiques puis analysés et interprétés, ce qui, éventuellement pourra donner lieu à la formulation de cibles d'amélioration.

3.1. Les problèmes de réinsertion scolaire (Annexe E)

La question était la suivante : - *Quels sont les problèmes que pose la préparation des élèves à la réinsertion scolaire ou au milieu du travail, aux points de vue cognitif et psycho-social ?*

Quatre catégories logiques ont émergé de l'analyse de contenu : les problèmes d'ordre psychologique, d'ordre pédagogique, d'ordre familial et d'ordre administratif.

3.1.1. Les problèmes psychologiques

3.1.1.1. Le problème psychologique de l'immaturité affective de l'élève et la persistance chez plusieurs dans des sentiments d'échec et d'impuissance.

3.1.1.2. Certains élèves sont encore trop dépendants de l'adulte dans leurs apprentissages scolaires. Pour plusieurs la meilleure ressource serait le Centre d'accueil parce que fermé.

3.1.1.3. Le concept de soi est très négatif, aussi sont-ils d'une démotivation profonde.

3.1.1.4. En général, ils sont très faibles devant une difficulté.

3.1.1.5. Ils sont démotivés. Ils savent longtemps à l'avance que l'argent qu'ils veulent avoir ils ne l'auront jamais. Ce sont de futurs chômeurs.

3.1.1.6. Si le Centre peut développer l'autonomie chez les élèves avant leur réinsertion, ce dont il faut s'assurer, ils pourront plus facilement s'adapter de nouveau au m[illegible] scolaire où, sans autonomie, il n'est pas possible de progresser.

3.1.1.7. Au Centre l'enfant étudie à son rythme, ce qui n'existe pas dans les écoles régulières. Tout en préparant les élèves à la réinsertion au point de vue comportemental et scolaire, ils n'ont ni l'autonomie, ni le sens de l'adaptation pour que la réinsertion soit réelle.

3.1.1.8. Les enfants ne sont pas assez conscients de la réalité quand ils réintègrent l'école.

3.1.1.9. Souvent l'étudiant refuse la réinsertion. Il a peur des grands groupes et il veut pour lui seul un "répondant". C'est avant tout un problème d'autonomie.

3.1.2. <u>Les problèmes pédagogiques</u>

3.1.2.1. L'apprentissage individualisé ralentit le rythme, si on le compare à celui des écoles régulières. Comme conséquence on est tenté de diriger l'enfant et de le forcer à accélérer son rythme. On cherche à aller trop vite. Sera-t-il prêt à la réinsertion ?

3.1.2.2. Ils réintègrent l'école régulière, mais ils ne savent pas ce qui les attend.

3.1.2.3. Après le Centre, l'élève retourne à l'école régulière mais il n'y trouve pas les services dont il a besoin. Son intégration va être manquée.

3.1.2.4. En général, les étudiants ne voient que l'immédiat, ils ne se préparent pas à la réinsertion.

3.1.2.5. Il nous manque des ateliers pratiques pour préparer à l'emploi sur le marché du travail.

3.1.2.6. Certains élèves retardent la fin de leur session de peur de partir du Centre.

3.1.2.7. Les apprentissages sont étalés sur de trop longs délais.

3.1.3. <u>Les problèmes administratifs</u>

3.1.3.1. Il n'existe pas de mécanismes clairement identifiés favorisant la préparation des élèves à la réinsertion ou au marché du travail.

3.1.3.2. Il y absence de liens avec le monde du marché du travail et il n'y a pas de stages de travail.

3.1.3.3 La réinsertion scolaire se fait pendant toute l'année, alors que les écoles régulières ne fonctionnent pas comme ça.

3.1.3.4. Après la réinsertion, il n'y a pas de suivi, en ce sens qu'ils manquent de ressources pour les aider à continuer le travail commencé en interdisciplinarité et en individualisation.

3.1.3.5. Au Centre, certains auraient besoin d'un meilleur encadrement pour poursuivre sérieusement leurs apprentissages.

3.1.3.6. Pour bien préparer à la réinsertion, il faudrait disposer de plus de locaux et de matériel didactique.

3.1.4. <u>Les problèmes familiaux</u>

L'un des gros problèmes est le manque de collaboration du milieu familial. La condition de l'enfant et le manque de ressources compétentes les empêchent d'assurer une collaboration harmonisée et continue avec le Centre.

3.1.2.6. Certain élèves retardent la fin de leur session de peur de partir du Centre.

3.1.2.7. Les apprentissages sont étalés sur de trop longs délais.

3.1.3. <u>Les problèmes administratifs</u>

3.1.3.1. Il n'existe pas de mécanismes clairement identifiés favorisant la préparation des élèves à la réinsertion ou au marché du travail.

3.1.3.2. Il y absence de liens avec le monde du marché du travail et il n'y a pas de stages de travail.

3.1.3.3 La réinsertion scolaire se fait pendant toute l'année, alors que les écoles régulières ne fonctionnent pas comme ça.

3.1.3.4. Après la réinsertion, il n'y a pas de suivi, en ce sens qu'ils manquent de ressources pour les aider à continuer le travail commencé en interdisciplinarité et en individualisation.

3.1.3.5. Au Centre, certains auraient besoin d'un meilleur encadrement pour poursuivre sérieusement leurs apprentissages.

3.1.3.6. Pour bien préparer à la réinsertion, il faudrait disposer de plus de locaux et de matériel didactique.

3.1.4. <u>Les problèmes familiaux</u>

L'un des gros problèmes est le manque de collaboration du milieu familial. La condition de l'enfant et le manque de ressources compétentes les empêchent d'assurer une collaboration harmonisée et continue avec le Centre.

Constatations

a. Les problèmes psychologiques et pédagogiques dominent : seize (16) signalés dont neuf (9) d'ordre psychologique.

b. Les points psychologiques faibles sont les suivants : immaturité affective, dépendance de l'adulte, concept de soi négatif, démotivation, manque d'autonomie, manque de prévoyance.

c. Au point de vue pédagogique, les problèmes principaux mentionnés sont : manque de coordination entre les approches du Centre et celles des écoles régulières, manque de services interdisciplinaires et individualisés dans les écoles régulières, manque d'ateliers pratiques au Centre, manque de contrôle du rythme d'apprentissage des élèves.

d. Quelques problèmes administratifs ont été signalés : manque de mécanismes de préparation des élèves à la réinsertion, absence de liens avec le monde du travail, irrégularité des dates de réinsertion, défaut d'encadrement pour certains élèves, manque de locaux et de matériel didactique.

e. Un seul problème familial a été signalé, mais il demeure un problème de taille et d'une évidence indéniable.

Interprétations

a. Ici, il faut plutôt poser une question qui, elle, implique une espèce d'interprétation : Est-ce que le Centre dispose d'une politique précise et opérationnalisée pour la préparation des enfants à la réinsertion ? (Convalescence ?) Est-ce que cette fonction est intégrée d'une façon formelle au MODÈLE d'INTERVENTION du Centre ?

b. Une autre question s'impose. Elle porte sur l'autonomie. Est-ce que l'autonomie, objectif terminal de l'éducation et, en particulier, objectif spécifique du Centre, a fait l'objet d'études et d'activités particulières destinées à promouvoir par tous les moyens appropriés le développement de l'autonomie chez les élèves? Est-ce que l'autonomie est le point majeur à considérer dans l'évaluation avant la réinsertion ?

c. Tout comme dans le Chapitre II à la section sur le contexte administratif, il semble que la réinsertion ne peut se faire d'une façon réelle sans l'utilisation d'un matériel didactique concret et éducatif.

d. Si on constate l'absence de problèmes au niveau de l'interdisciplinarité et de l'individualisation au sujet de la réinsertion scolaire cela signifie que ces deux pivots du MODÈLE d'INTERVENTION du Centre sont bien en place.

Cibles d'amélioration

a. Il y a urgence à étudier à fond la façon de résoudre les problèmes psychologiques qui minent la clientèle avant la réinsertion. C'est ici qu'il faudrait s'attarder à la pédagogie comme solution, parce que le traitement ne doit pas être clinique mais pédagogique. Ce serait approfondir un aspect important du MODÈLE d'INTERVENTION du Centre.

b. Les mécanismes de préparation des élèves à la réinsertion scolaire ne semblent pas être suffisamment structurés : préparation des élèves, comité ou famille scolaire, objectifs d'opérations, liens entre la famille, les écoles (déjà fait), le milieu du travail, évaluations, procédures, suivi dans les écoles.

3.2. Les problèmes d'évaluation des élèves

La question était la suivante : - *Quels sont les PROBLÈMES que pose l'ÉVALUATION des élèves socio-affectés du Centre Henri-Julien ?*

Trois catégories de problèmes ont été repérées : les problèmes d'ordre psychologique, d'ordre pédagogique et d'ordre administratif.

3.2.1. Les problèmes psychologiques

3.2.1.1. L'instabilité et la mobilité de ces jeunes, dans leurs problèmes personnels et dans leur situation de vie, interfèrent dans le comportement et les acquis et rendent les évaluations très difficiles.

3.2.1.2. La présence de certaines pathologies (sans clinique) freine une évaluation de type conventionnel.

3.2.1.3. Une difficulté est celle de choisir le bon moment pour évaluer l'élève. Ils sont changeants comme la température.

3.2.1.4. L'entrain qu'ils ont pour terminer une tâche est si peu engageant pour eux.

3.2.1.5. Le degré d'asentéisme est très élevé. (5)

3.2.1.6. Les connaissances ne sont pas toujours assimilées en profondeur. L'intérêt dans l'académique est très superficiel.

3.2.1.7. Pas de constance dans leur intérêt, ils vont d'un extrême à l'autre, il vont d'un travail acharné à la démotivation complète.

3.2.1.8. Ils ont la mémoire fragile. Ce qui est acquis un jour est complètement oublié un peu plus tard.

3.2.1.9. Il faut composer avec l'humeur du moment. Quand l'étudiant passe par une période difficile, son évaluation n'est pas réelle, c'est ce qui est faussé lors de l'examen du Ministère.

3.2.2. <u>Les problèmes pédagogiques</u>

3.2.2.1. Les objectifs à poursuivre avec chaque étudiant ne sont pas suffisamment précis, ce qui rend les évaluations difficiles, sans compter que l'on n'a pas de norme, le seul point de repère c'est l'enfant.

3.2.2.2. Il n'y a pas de véritables instruments valides à notre disposition. Souvent l'auto-évaluation et la co-évaluation sont difficiles à cause du peu de maturité de l'élève.

3.2.2.3. En général, les évaluations sont bien faites. Ce qui devrait être étudié et appliqué c'est la suite à donner aux évaluations.

3.2.3. <u>Les problèmes administratifs</u>

3.2.3.1. L'un des problèmes les plus sérieux, c'est la difficulté d'une centralisation des succès et le manque de temps pour en faire la synthèse.

3.2.3.2. Souvent nous ne sommes pas la ressource dont ils auraient besoin.

3.2.3.3. La difficulté de trouver au Centre les ressources qui pourraient permettre d'évaluer l'élève et le guider dans la suite.

3.2.3.4. Il devrait y avoir des critères d'évaluation clairement définis avant l'entrée de l'élève au Centre. On se croit obligé de prendre à peu près tous ceux qui sont référés.

3.2.3.5. Il manque de temps nécessaire pour développer une grille d'évaluation. Les moyens existants sont pauvres. Le morcellement des tâches empêche l'observation continue de l'enfant d'où la cueillette des données objectives est pratiquement impossible.

Constatations

a. Les intervenants ont fourni dix-huit (18) énoncés sur les problèmes d'évaluation des élèves. Neuf (9) de ces problèmes sont d'ordre psychologique et cinq (5) d'ordre administratif.

b. Les points d'ordre psychologique les plus rattachés aux difficultés d'évaluation sont l'instabilité, l'absentéisme, le manque d'intérêt, la démotivation, le défaut de mémoire. L'absentéisme a été mentionné par cinq (5) intervenants.

c. Au niveau pédagogique on a noté le manque de profil pédagogique pour chaque élève, le manque d'instruments appropriés à la situation des socio-affectifs, le manque de suivi après les évaluations.

d. Les problèmes administratifs sont les suivants : difficulté de comptabiliser les succès des élèves, le manque de ressources pertinentes sur place, le manque de critères d'évaluation avant l'admission au Centre, le manque de temps pour développer des instruments d'évaluation.

Interprétations

a. Les difficultés d'évaluation des élèves socio-affectifs s'expliquent par l'instabilité et la démotivation, surtout. Mais les évaluations sont indispensables pour s'assurer des changements et établir un plan d'amélioration. Cette conviction de la nécessité de l'évaluation et de son suivi ne semble pas évidente. Peut-être est-on resté avec l'ancienne mentalité que la mesure et l'évaluation en éducation sont des activités secondaires et accessoires. L'évaluation continue fait partie intégrante du processus éducatif.

b. L'absentéisme semble un fléau sans trop de contrôle, mais cinq (5) intervenants le déplore. Le MODÈLE d'INTERVENTION peut-il négliger ce problème ?

c. Le manque d'instruments d'évaluation, le manque de temps pour en fabriquer, le manque de critères définis d'admission, constituent des problèmes majeurs dans la direction à donner à l'enseignement et à l'éducation en interdisciplinarité et en individualisation.

Cibles d'amélioration

a. Constatations et interprétations conduisent à suggérer une amélioration majeure dans l'évaluation des élèves. Pour ce faire, se doter d'une batterie d'instruments, tests, grilles, échelles, questionnaires, examens spéciaux, etc., administrer ces tests d'une façon continue et non ponctuelle à cause de la fragilité de la stabilité des élèves, constituer une banque des "succès" et des "échecs", confectionner des plans d'amélioration pour chaque élève (si ce n'est déjà fait), assurer un suivi discret mais constant.

b. L'absentéisme doit faire l'objet d'une politique claire et bien coordonnée. Des mécanismes de prévention, de contrôle et de compensation devraient être instaurés.

Le quatrième et dernier point à traiter dans ce chapitre porte sur le MODÈLE d'EVALUATION. Il s'agit d'une esquisse de représentation graphique de son contenu, de ses composantes, des liens qui existent entre elles et de son fonctionnement général à l'intérieur du Centre.

Plusieurs modèles devraient être fabriqués, en particulier ceux de la perspective psychologique et pédagogique, pris séparément et pris ensemble. Pour les fabriquer, il faudrait disposer de plus de données.

L'esquisse dont il s'agit ici est une tentative de représentation graphique de la perspective globale de l'action éducative au Centre Henri-Julien, à partir de la documentation consultée et des opinions des intervenants.

L'analyse du Cadre théorique du MODÈLE d'INTERVENTION a permis au chercheur de comprendre le MODÈLE et de fabriquer ses instruments. Elle est donnée ici pour aider ceux qui voudraient mieux comprendre l'ordigramme, présenté immédiatement après, à la page 96.

ANALYSE DU CADRE THÉORIQUE DU MODÈLE D'INTERVENTION

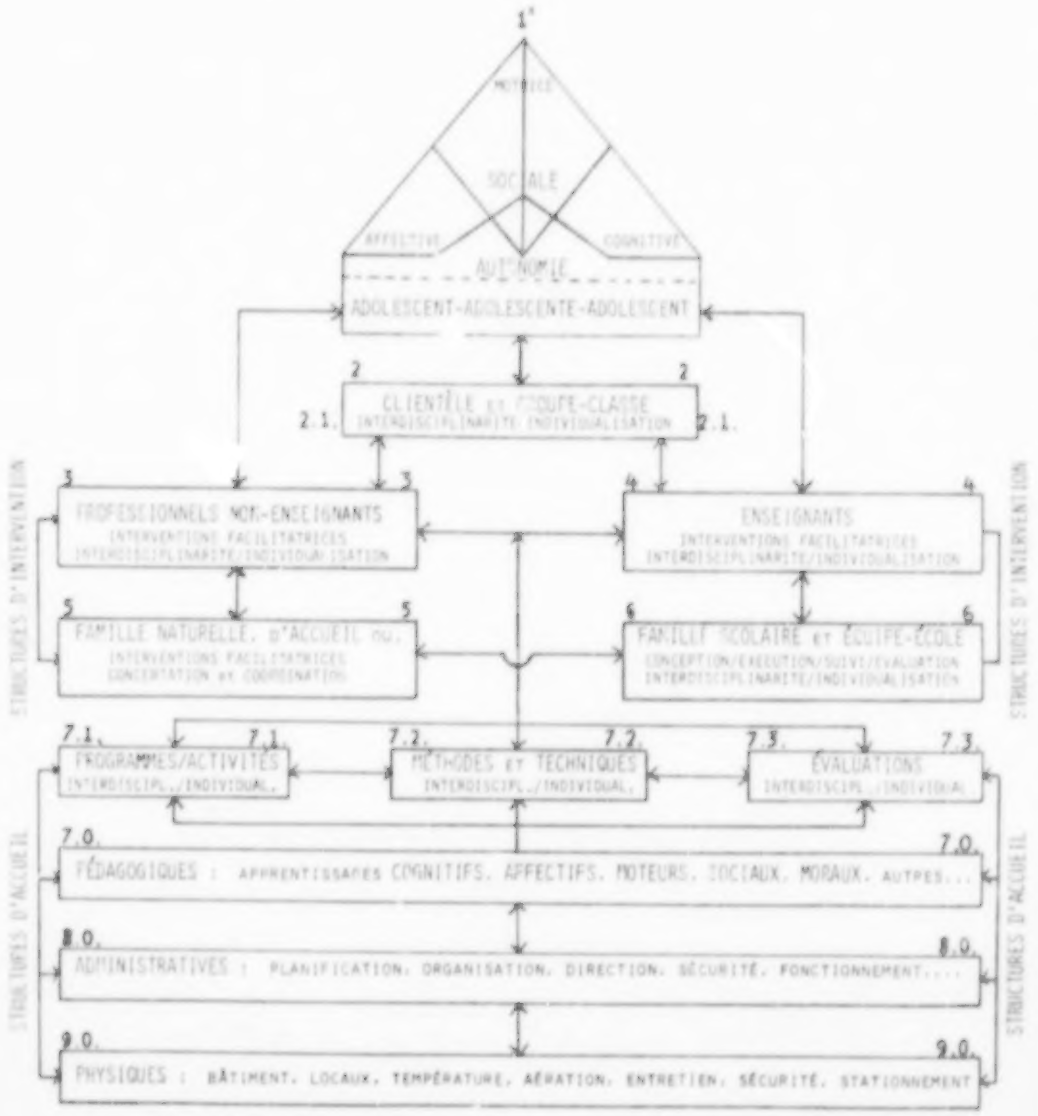
(Avant les parenthèses, la page, après les parenthèses, le paragraphe)

(ANNEXE A)

1. ENFANT --------------	11 (1) / 24-26 (4.2.1.) / 26-27 (4.2.3.) / 33 (4.2.2.3.) / 34 (4.2.2.4.) /
2. CLIENTÈLE (CLASSE) --	11 (1.1.) / 12 (2.2.) / 24-25 (4.2.2.) / 33 (4.2.2.3.) /
2.1. INTERDISCIPLI-NARITÉ --------	12 (2.1. - 2.2.) / 16 (3.2.2.) / 17 (3.4.1.) / 21-22 (3.7.) / 23-24 (4.1bc) / 24-25 (4.2.1. (3)) / 23 (4.1d) /
2.2. INDIVIDUALISA-TION ----------	11-12 (1.2.) / 12 (2.2.) / 13 (2.4.) / 16 (3.3.) / 23-24 (4.1bd) / 26 (4.2.2.2) / 26-27 (4.2.3.) / 28 (4.3.1.) / 32 (4.2.2.2.) / 33 (4.2.2.3.) /
3. PROFESSIONNELS NON-ENSEIGNANTS ---	12 (2.2.) / 13 (3.1.) / 15 (3.2.2. - 3.2.3.) / 21 (3.7.3.) / 23 (4.1.) / 26 (4.2.2.1.) / 26 (4.2.2.3.) /
4. ENSEIGNANTS --------	12 (2.3.) / 21 (3.7.2.) / 27 (4.2.3c) / 32 (4.2.2.2.) / 33 (4.2.2.3.) /
5. FAMILLE NATURELLE OU-	25 (4.2.1.) / 28 (4.2.3c.1.) /
6. FAMILLE SCOLAIRE ET ÉQUIFE-ECOLE --------	12 (2.1.) / 13 (2.5.) / 13 (3.1.) / 14 (3.2. - 3.2.1.) / 15 (3.2.2. - 3.2.3.) / 16-17 (3.4.) / 17 (3.4.1.) / 23 (4.1d) / 30 (4.2.2.1.) /
7. INFRASTRUCTURES PÉD.-	
7.1. PROGRAMMES ----	12 (2.3.) / 15 (3.3.) / 16 (3.4.) / 18-20 (3.4.2.) / 24-25 (4.2.1. (1,2,3)) / 30 (4.2.2.1.) /
7.2. ACTIVITÉS -----	11 (1) / 26 (4.2.2.1. & 4.2.2.4.) /
7.3. MÉTH. ET TECHN.	12 (2.2.) / 15 (3.3.) /
7.4. ÉVALUATION ----	13 (2.3.) / 15 (3.3.) / 20-21 (3.6.) / 31-32 (4.2.2.1.) /
8. INFRASTRUCTURE ADMINISTRATIVE	11 (1) / 12 (2.2. - 2.3.) / 13-14 (3.1. - 3.2.) / 15-16 (3.3.) / 21 (3.7.1.) / 23 (4.1.) / 25 (4.2.1.) / 26 (4.2.2.1. - 4.2.3.) / 30 (4.2.2.1.) /
9. INFRASTRUCTURE PHYSIQUE --	

Ordigramme du MODÈLE d'INTERVENTION du Centre HENRI-JULIEN en 1981-1982

(Inspiré du cadre théorique, Annexe A, et des opinions des répondants-intervenants)



*: Les chiffres réfèrent à ceux de l'analyse du Cadre théorique, page précédente.

Antonio Le Sieur

Cet ordigramme représente le MODÈLE d'INTERVENTION du Centre Henri-Julien en 1981-1982. On y trouve deux types de structures et trois aspects caractéristiques du MODÈLE. Les structures d'ACCUEIL, celles qui ont une certaine fixité théorique : structures physiques, administratives et pédagogiques ; les structures d'INTERVENTION, celles qui constituent la dynamique de l'éducation à l'intérieur du Centre dans le cadre des structures d'accueil. On peut y détecter également le contenu, les composantes et les fonctions.

1. Son contenu

L'ordigramme est ordonné à l'aide des chiffres 1 à 9. Ces chiffres identifient les composantes du contenu du MODÈLE, non l'ordre fonctionnel de ces composantes. (Le développement de cette partie se réfère aux chiffres de l'ordigramme, non à ceux du développement du chapitre)

1. L'objectif terminal de l'éducation : l'AUTONOMIE.
2. La clientèle et le groupe-classe.
3. Les professionnels non-enseignants.
4. Les enseignants.
5. La famille naturelle, d'accueil ou tuteurs et gardiens.
6. La famille scolaire et équipe-école.
7. Les structures pédagogiques :
   7.1. les programmes et activités ;
   7.2. les méthodes et les techniques ;
   7.3. les évaluations.
8. Les structures administratives.
9. Les structures physiques.

Cette nomenclature, pour le moins hermétique, mériterait d'être explicitée in extenso. Le cadre de cette recherche ne permet pas de le faire. Il s'agirait d'un MANUEL du MODÈLE d'INTERVENTION du Centre HENRI-JULIEN. Ce serait un GUIDE pour les intervenants "stables" et, surtout, pour les "passants". Ce serait un instrument qui faciliterait l'insertion des nouveaux venus et le point de repère dans les litiges et les hésitations.

2. Ses composantes

Le MODELE d'INTERVENTION comprend trois (3) composantes majeures. Dans l'ordigramme elles sont superposées : le contexte PHYSIQUE (11), le contexte ADMINISTRATIF (10) et le contexte EDUCATIF (9).

Le contexte EDUCATIF se distribue verticalement sur quatre échelons : les infrastructures pédagogiques : programmes (6), évaluation (7) et méthodes (8), suivies de tous les intervenants qui ont la responsabilité d'aider l'enfant à se rendre AUTONOME. Ce sont la famille naturelle ou...(4), les familles scolaires ou équipe-école (5), les enseignants et les professionnels non-enseignants qui travaillent en interdisciplinarité (2) et en individualisation (3).

Tout au sommet de l'ordigramme on retrouve l'ENFANT aux prises avec la conquête de son AUTONOMIE quadripartite : affective, cognitive, motrice et SOCIALE, cette denière la plus importante au Centre Henri-Julien. (1)

L'ordigramme fait voir d'autre part que tout le MODÈLE d'INTERVENTION est orienté vers l'enfant, seule préoccupation de tout le système, les infrastructures physiques, administratives et éducatives n'étant justifiées que parce que l'ENFANT est la seule préoccupation pour tous les intervenants, incluant la famille naturelle ou les tuteurs et gardiens.

3. Les fonctions

Le jeu de flèches verticales ou horizontales exprime les liens qui existent entre les composantes et qui rendent le MODÈLE d'INTERVENTION fonctionnel, coordonné et orienté vers l'AUTONOMIE de l'ENFANT.

Ainsi, les contextes PHYSIQUE, ADMINISTRATIF et EDUCATIF sont interreliés entre eux, communiquent en amont et en aval, établissent des relations avec les infrastructures pédagogiques, les familles naturelle et scolaire et, par rétroaction, entretiennent des relations fonctionnelles avec les infrastructures de toute nature et les intervenants au service de l'enfant.

Toutes ces fonctions ont été analysées et évaluées dans les chapitres II et III et, également, dans la première section de ce chapitre.

Les sections du <u>Chapitre IV</u> ont explicité quatre points importants de la recherche : l'attitude générale des intervenants, les caractéristiques du MODÈLE, les problèmes de réinsertion et d'évaluation et l'ordigramme du MODÈLE d'INTERVENTION.

L'attitude générale s'est traduite par des différences notables sous plusieurs aspects : satisfaction ou dissatisfaction :

a. à l'embauche 78,1% et en mars 1982, 46,8% ;
b. en interdisciplinarité sans élèves 76,6% et avec élèves, 67,2% ;
c. en individualisation sans le groupe 67,2%, avec le groupe 57,2% ;
d. la satisfaction générale à l'égard du MODÈLE, à partir de ses quatre composantes majeures a atteint une moyenne de 57,8%

Si on veut voir en quoi la satisfaction a été forte et en quoi elle a été faible, il faut revoir les chapitres II et III.

La deuxième section portait sur les caractéristiques du MODÈLE. L'analyse des données a révélé que la préoccupation des intervenants est l'enfant, par opposition avec les autres institutions du même type. L'interdisciplinarité et l'individualisation, sans apparaître comme particulières au Centre demeurent deux composantes indispensables au MODÈLE d'INTERVENTION. Enfin, tel que prévu dans le cadre théorique du MODÈLE (Bibliographie, Annexe A), et en dépit du fait que la clientèle est socio-affective grave, les intervenants ont trouvé que le MODÈLE est souple et flexible et que ces deux qualités facilitent les apprentissages et l'éducation.

La troisième section était double : les problèmes de réinsertion et d'évaluation. Le décompte des problèmes précédant la réinsertion sont surtout d'ordre psychologique et pédagogique. Les problèmes d'ordre administratif qui étaient apparus d'une certaine acuité dans le <u>Chapitre II</u>, sont soulignés mais avec moins de force. À rappeler que les résultats présentés ici dans le <u>Chapitre IV</u> émanent des premières questions du questionnaire du 23 avril, alors que les résultats contenus dans les chapitres II et III émanent des questions qui suivent dans le questionnaire.

Enfin, la quatrième section a présenté une esquisse du MODÈLE d'INTERVENTION du Centre Henri-Julien. L'ordigramme a été analysé à partir de son contenu, de ses composantes et de ses fonctions.

Pour conclure qu'il suffise de regrouper quelques-unes des cibles d'amélioration que les évaluations des intervenants ont permis de déduire.

<u>Les cibles d'amélioration</u> :

a. L'ENCADREMENT des élèves, avec souplesse et flexibilité, par le truchement de la famille naturelle ou, les familles scolaires, les interventions en interdisciplinarité et en individualisation.

b. Identifier, analyser, regrouper les problèmes psychologiques et pédagogiques et à l'aide des mécanismes en place, tenter de trouver des moyens de tous ordres de les résoudre.

c. Les problèmes de la réinsertion scolaire et de l'évaluation sont étroitement liés. Les évaluations continues et quelquefois ponctuelles devraient faire l'objet d'une attention particulière. Des mécanismes devraient être instaurés, des instruments devraient être fabriqués, des situations particulières devraient être organisées pour permettre de diagnostiquer et de corriger.

d. Les problèmes de la réinsertion scolaire sont authentiques. Les mécanismes de préparation, d'évaluation, de placement, etc. devraient faire également l'objet d'une étude fondamentale.

CONCLUSION

La recherche avait pour but d'analyser, de décrire et d'évaluer le MODÈLE d'INTERVENTION du Centre HENRI-JULIEN. Il fallait décrire et évaluer les contextes PHYSIQUE, ADMINISTRATIF et ÉDUCATIF. Dans le contexte EDUCATIF, il fallait décrire et évaluer principalement l'INTERDISCIPLINARITÉ et l'INDIVIDUALISATION comme stratégies éducatives. Enfin, il fallait pour que la recherche ait un sens, découvrir et formuler les cibles d'amélioration qui, éventuellement, pouvaient déroger aux attentes du MODÈLE.

Il va sans dire que la recherche ne devait pas se soustraire aux objectifs propres à l'éducation des adolescents : les aider à se rendre capables de se comporter d'une façon autonome et responsable aux points de vue cognitif, affectif, moteur, social et moral, surtout. Egalement, d'aider l'adolescent à s'analyser et à s'évaluer en fonction des principes d'intégrité et de discipline personnelle et sociale dans le cadre des lois, des règlements, des consignes, voire des convenances et des conventions. Toutes ces composantes de l'éducation des adolescents auraient fait partie d'une recherche qui aurait essayé de découvrir l'impact du MODÈLE d'INTERVENTION sur le comportement et les apprentissages des adolescents du Centre. Cette recherche n'a pas été jugée possible à cause de la précarité du MODÈLE lui-même, dans sa première année d'existence et d'expérimentation.

Ici, il faut rendre justice aux intervenants de tout statut, d'avoir su agir et observer au cours de l'année scolaire 1981-1982 pour pouvoir mieux évaluer le MODÈLE d'INTERVENTION qu'ils avaient eu pour mission d'expérimenter. Justice doit être faite, également à leur égard, d'avoir répondu avec spontanéité, honnêteté et sérieux aux divers questionnaires qui leur ont été présentés. Sans eux, ni l'expérimentation ni la recherche auraient

pu avoir lieu. Ce qu'il y a de plus évident c'est que la recherche n'a pas semblé ni nuire ni embarasser qui que ce soit. Qui ne croirait pas au professionnalisme ou à l'éthique professionnelle devrait se faire embaucher au Centre Henri-Julien.

Cette recherche a cependant ses limites. Le chercheur a tenté par tous les moyens de recueillir l'information nécessaire à la validation des résultats. Après avoir fait l'analyse systématique du MODÈLE d'INTERVENTION (p. 95), il a pu fabriquer des instruments, questionnaires et grilles d'évaluation, dont les résultats ont été consignés dans les chapitres II et III. Ce dont il faut se réjouir c'est que les intervenants ont rempli tous les questionnaires et qu'ils ont livré spontanément leur opinion sur les aspects physique, administratif et éducatif du Centre Henri-Julien. On ne pouvait s'attendre à mieux pour que la recherche soit valide et concluante. Pour qui voudrait chercher des faiblesses dans la recherche, ce serait sans doute dans la façon de poser les questions, dans la technique de recueillir les opinions et dans le processus de tirer des interprétations.

Ce rapport, selon la tradition et la nécessité, ne peut se conclure sans un ensemble de recommandations. Toutes émanent de l'analyse et de l'interprétation des résultats. Cependant, quelques-unes de ces recommandations se greffent sur les voeux exprimés par les auteurs du cadre théorique du MODÈLE d'INTERVENTION. Celles qui apparaissent le plus étroitement liées aux recommandations de la recherche sont les suivantes :

1. "...proposer des réajustements organisationnels adaptés et les critères d'évaluation des progrès étudiants ;" (p. 26 (4.2.3a)

2. "...collaborer à l'établissenent d'un plan d'action en fonction des objectifs d'intégration en vue d'établir un bilan fonctionnel du développement personnel ;" (pp. 27-28 (4.2.3b)

3. "...proposer et / ou appliquer une démarche d'intégration au marché du travail ou à l'école régulière : acquisition des pré-requis, démarches d'inscription, follow-up dans le milieu ;" (p. 28 (4.2.3b)

4. "...susciter l'intérêt du milieu familial à collaborer avec l'école ; impliquer le milieu familial dans l'élaboration et l'évaluation du plan de travail avec leur enfant ; soutenir les parents dans les interventions positives auprès de leur enfant." (28 (4.2.3c)

Outre ces recommandations qui ne sont que des répétitions du cadre théorique du MODÈLE et qui évitent au chercheur le soin de les reformuler comme conclusions de la recherche, un certain nombre de recommandations doivent être formulées sur le contexte PHYSIQUE, le contexte ADMINISTRATIF et le contexte ÉDUCATIF.

1. Etant donné les problèmes de la COHABITATION au Centre Henri-Julien et pour donner aux élèves et aux intervenants du Centre l'espace et la fonctionnalité nécessaires, réserver le Centre aux seuls élèves du Centre expérimental ou réorganiser les locaux pour que les objectifs du Centre soient atteints dans la mesure où les locaux peuvent y contribuer.

2. Etant donné la nécessité de recourir à un matériel didactique concret et adapté aux programmes et aux dispositions des élèves du Centre, faire en sorte que les intervenants disposent d'un matériel didactique adéquat, abondant, disponible et remisé en lieu sûr.

3. Etant donné l'efficacité du fonctionnement des familles scolaires (Equipe-école) et pour qu'elles soient encore plus efficaces, accorder plus de soin aux journées pédagogiques, à l'évaluation des élèves, à la discipline et à l'organisation du Centre.

4. Etant donné que le concept d'INTERDISCIPLINARITÉ est résolument implanté et pour qu'il prenne une allure plus dynamique et plus concrète, centrer les interventions interdisciplinaires surtout sur l'ENFANT individuellement ou en groupe, sans négliger ce qui est apparu évident dans la recherche, le travail des intervenants, le processus éducatif et l'organisation du Centre.

5. Etant donné que la tendance des interventions individuelles vont surtout à l'enfant quand il est seul avec l'intervenant, il y aurait lieu d'individualiser davantage quand il est en groupe avec ou sans autre intervenant.

6. En dépit du fait qu'il soit difficile d'affirmer que la tendance soit à l'encadrement plutôt qu'à l'épanouissement, il serait opportun de se poser de sérieuses questions sur les approches philosophiques de l'éducation et de l'apprentissage.

7. Etant donné l'IMPORTANCE de l'INTERDISCIPLINARITÉ et de l'INDIVIDUALISATION dans le MODÈLE d'INTERVENTION du Centre, une étude concertée et collective de la relation qui doit exister entre ces deux facteurs d'efficacité devrait être entreprise dont les résultats devraient être consignés dans un MANUEL d'INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE et INDIVIDUALISEE à l'usage des intervenants du Centre HENRI-JULIEN. (Voir p. 75)

8. Etant donné que la flexibilité et la souplesse des approches éducatives du Centre et que cette caractéristique a pu s'exprimer dans les contextes physique, administratif et éducatif, continuer cette approche avec le souci de rendre plus efficaces les efforts développés dans l'atteinte de l'autonomie.

9. Etant donné l'insistance qui a été mise sur la préparation des élèves à la réinsertion (Cadre théorique, Annexe A, pp. 27-28) et étant donné l'importance que les répondants-intervenants lui ont accordée dans la recherche, le Centre ne peut plus rester indifférent à la nécessité de lui trouver une solution adéquate.

10. Même s'il est difficile d'évaluer des élèves socio-affectifs graves et d'enrayer l'absentéisme, il s'avère évident que quelque chose de sérieux doit être effectué en ce sens.

11. Etant donné la quantité et la qualité des énoncés que les répondants-intervenants ont exprimés, étant donné, également, la précision qui se dégage relativement aux qualités et aux caractéristiques du MODÈLE d'INTERVENTION, et, enfin, la possibilité de mesurer l'impact du MODÈLE sur le développement cognitif, affectif, moteur et social des élèves, une seconde recherche devrait être entreprise dès le début de l'année scolaire 1982-1983 pour essayer de découvrir l'efficience et l'efficacité du MODÈLE en fonction des objectifs signalés dans le CADRE THÉORIQUE propre au Centre HENRI-JULIEN.

Peuvent se réjouir : les auteurs du MODELE d'INTERVENTION, les responsables du choix des intervenants, les intervenants-répondants collaborateurs dans la recherche. Le chercheur souhaite que les évaluateurs du rapport pourront se réjouir.

alesieur

Antonio Le SIEUR

CÉCM

ANNEXE A

DOSSIER M.S.A.

RAPPORT DU COMITE DE TRAVAIL

PRESENTATION D'UN MODELE

DE

CENTRE DE JOUR

EN MILIEU SCOLAIRE

Le 7 mai 1981

DOCUMENT DE TRAVAIL

PRÉSENTATION

Le modèle de centre de jour en milieu scolaire pour la clientèle mésadaptée socio-affective a été élaboré sous la responsabilité d'un comité formé par monsieur Pierre Baulu et madame Nicole Ranger-Durocher. Les membres de ce comité proviennent du Service aux étudiants et du Service de l'adaptation et sont les suivants:

Service aux étudiants	Service de l'adaptation
M. Pierre Baulu	M. Richard Bellemare
Mme Madeleine Dupras	M. Robert Céré
M. Georges Ouellet	Mme Mireille Jobin
	M. Guy Nadeau
	Mme Nicole Ranger-Durocher
	M. Richard Vaillancourt

Madame Christiane Dusseault, directrice du Service social scolaire du CSSMM a également participé à ce comité.

Dès sa création, le comité M.S.A. a constitué deux sous-comités de travail:
- un sous-comité pour l'élaboration des services pédagogiques;
- un sous-comité pour l'élaboration des services aux élèves.

Après quelques rencontres, le comité a décidé de fusionner ces deux comités pour élaborer le modèle de centre de jour. Madame Mireille Jobin et messieurs Robert Céré et Georges Ouellet ont été responsables de la rédaction de ce document.

A tous, MERCI pour votre présence active et votre grande collaboration

Pierre Baulu
Directeur du Bureau de la
consultation personnelle

Nicole Ranger-Durocher
Directrice de la programmation
Réseau des écoles spéciales

PRÉSENTATION

Le modèle de centre de jour en milieu scolaire pour la clientèle mésadaptée socio-affective a été élaboré sous la responsabilité d'un comité formé par monsieur Pierre Baulu et madame Nicole Ranger-Durocher. Les membres de ce comité proviennent du Service aux étudiants et du Service de l'adaptation et sont les suivants:

Service aux étudiants

M. Pierre Baulu
Mme Madeleine Dupras
M. Georges Ouellet

Service de l'adaptation

M. Richard Bellemare
M. Robert Céré
Mme Mireille Jobin
M. Guy Nadeau
Mme Nicole Ranger-Durocher
M. Richard Vaillancourt

Madame Christiane Dusseault, directrice du Service social scolaire du CSSMM a également participé à ce comité.

Dès sa création, le comité M.S.A. a constitué deux sous-comités de travail:

- un sous-comité pour l'élaboration des services pédagogiques;
- un sous-comité pour l'élaboration des services aux élèves.

Après quelques rencontres, le comité a décidé de fusionner ces deux comités pour élaborer le modèle de centre de jour. Madame Mireille Jobin et messieurs Robert Céré et Georges Ouellet ont été responsables de la rédaction de ce document.

A tous, MERCI pour votre présence active et votre grande collaboration

Pierre Baulu
Directeur du Bureau de la consultation personnelle

Nicole Ranger-Durocher
Directrice de la programmation
Réseau des écoles spéciales

MODELE CENTRE DE JOUR EN MILIEU SCOLAIRE

1. Orientations

   - développement optimal et intégral
   - définition de la clientèle
   - individualisation: condition d'intégration

2. Principes directeurs

   2.1 modèle intégré
   2.2 souplesse
   2.3 milieu éducatif
   2.4 système d'enseignement individualisé
   2.5 stabilité des groupes

3. Organisation pédagogique et identification des clientèles

   3.1 calcul des effectifs
   3.2 regroupement des élèves
   3.3 horaire-type
   3.4 le modèle d'enseignement
   3.5 les programmes offerts
   3.6 l'évaluation des étudiants
   3.7 Précisions sur les rôles et les tâches du directeur, des enseignants et du CP.

4. Précisions sur les services personnels aux élèves

   4.1 principes concernant les objectifs et le fonctionnement
   4.2 exemples de programmes
   4.3 description des tâches des intervenants

1. ORIENTATIONS

Le centre de jour entend poursuivre la double finalité de l'éducation, soit le développement intégral et optimal de la personne, et son insertion sociale. C'est dans le cadre de ce projet éducatif global que devront s'inscrire les mesures appropriées d'aide à l'élève en difficulté.

Les orientations de l'école se veulent conformes aux orientations générales véhiculées par le Plan d'Action du MEQ: les activités tiendront compte des besoins des adolescents aux plans cognitif, psychomoteur, affectif et social.

1.1 Définition de la clientèle

L'élève qui fréquentera le centre de jour sera un garçon ou une fille de 14 à 18 ans habitant le territoire de la C.E.C.M. Cet élève présente des difficultés sérieuses au niveau des apprentissages et du comportement et ce, à un point tel qu'il est incapable de fonctionner dans la structure de l'école régulière. Pour cet étudiant, l'école secondaire a épuisé toutes les ressources et les modalités d'intervention dont elle pouvait disposer. La permanence et la généralisation de ces difficultés ont mené cet étudiant à une suspension, une expulsion ou à un décrochage. Par conséquent, cet étudiant n'est plus motivé par rapport à l'école en général et il réagit de façon très négative à tout ce qui touche le domaine scolaire: le local, l'horaire, les contenus traditionnels d'apprentissage, la relation avec les pairs et les adultes. Le centre de jour est donc une mesure extrême accessible aux étudiants dont les besoins ne peuvent plus être comblés dans le cadre du système scolaire tel qu'on le connaît actuellement.

1.2 Individualisation: condition d'intégration

Les structures organisationnelles du centre doivent permettre le développement de réponses adaptées aux besoins individuels.

Le centre ne peut se définir de mission particulière autre que l'approche

individualisée, liée à l'identification des besoins des jeunes: les contenus seront donc orientés pour certains vers l'acquisition des compétences menant à une fonction de travail (citoyen autonome). Pour d'autres, l'intégration scolaire sera visée (certification, éducation des adultes, CEGEP, etc...).

2. PRINCIPES DIRECTEURS

2.1 Modèle intégré

L'équipe-école (directeur, enseignants, professionnels) travaille à l'émergence du projet éducatif de l'école. Ce projet témoignera d'un modèle intégré des activités d'apprentissage et de développement général, conformément à l'orientation et aux objectifs poursuivis par le centre de jour.

2.2 Souplesse

Le fonctionnement général du centre de jour réclame la souplesse à tous les niveaux:

- Souplesse quant à la relation avec l'adolescent: les caractéristiques inhérentes aux jeunes à desservir (difficultés graves de comportement, démotivation, graves retards pédagogiques) justifient l'adoption de modalités de travail souples.- Ex.: régime pédagogique, horaire, cours optionnels, etc.

- Souplesse quant à l'intervention pédagogique: elle se concrétise au niveau de la charge d'enseignement ainsi que face aux possibilités de rencontres de l'équipe-école. (travail de concertation)

- Souplesse quant à l'intervention professionnelle: la diversité des besoins présentés impose aux intervenants l'obligation de trouver des réponses variées.- Ex.: insertion sociale, tutorat, enseignement individualisé, etc...

2.3 Milieu éducatif

L'école est un milieu éducatif. Par conséquent l'enseignant est un pédagogue généraliste responsable des activités d'apprentissage, du

développement général et de l'évaluation des étudiants. Ces activités peuvent s'élaborer conjointement avec l'équipe des services personnels à l'élève.

2.4 Enseignement individualisé

Le centre privilégie un modèle d'enseignement individualisé permettant le respect des intérêts, des rythmes et des styles d'apprentissage des adolescents.

2.5 Stabilité

Les formules de regroupement permettront l'application du tutorat et procureront aux étudiants la stabilité à l'intérieur des groupes d'appartenance.

3. ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

3.1 Inscription
64 étudiants
12 enseignants

Les élèves à desservir présenteront des besoins similaires à ceux de la clientèle inscrite en milieu institutionnel mais pourront fonctionner en milieu ouvert avec les modèles de services appropriés. L'équipe-école des institutions bénéficie en plus du support des intervenants à l'emploi du Ministère des affaires sociales (équipe de réadaptation). Il est impossible de songer à un ratio 1/8, appliqué dans les écoles régulières alors que les besoins de ces jeunes ne peuvent justement être comblés par ces mêmes écoles. Les normes administratives d'un centre de jour doivent donc donner accès aux ressources normalement autorisées par les clientèles les plus lourdes. Etant donné les caractéristiques de cette clientèle, il ne peut en aucun cas, y avoir plus de huit (8) étudiants par groupes. Chacun de ces huit (8) groupes reçoit un maximum de trente (30) périodes/semaine. Donc deux cent quarante (240) périodes/élèves doivent être reportées en des blocs de 20 périodes d'enseignement/semaine (tâche des enseignants). Le centre aura donc besoin de douze (12) enseignants pour assumer l'enseignement en respectant les normes de huit (8) étudiants par groupes.

vingt (20) périodes par enseignant et trente (30) périodes/semaine par élève. Ces trois composantes sont très complémentaires dans le calcul des effectifs enseignants et en aucun cas le centre de jour ne pourra accueillir 64 étudiants s'il n'y a pas 12 enseignants à temps plein qui y sont affectés.

3.2 Regroupements des élèves

Les regroupements d'élèves s'appuient sur la formule de tutorat, et tiendront compte de l'âge des élèves et de leurs acquis antérieurs. Il faut favoriser la stabilité des groupes, permettre aux intervenants le soutien mutuel et la coordination de leurs actions.

3.2.1 Types de regroupement: 8 groupes - 4 familles

	(14 ans)	(18 ans)
famille 1	A	B
" 2	C	D
" 3	E	F
" 4	G	H

- famille 1: les étudiants n'ayant pas complété les acquisitions de niveau Secondaire I
- famille 2: les étudiants de niveau Sec. II ou III
- famille 3: " " " " Sec. III
- famille 4: " " " " Sec. IV et V

Il y a mobilité verticale et horizontale des regroupements

. horizontale: en fonction de l'âge des étudiants
. verticale : en fonction de leurs acquis antérieurs

Ces possibilités ne sont pas immuables. Si plus de la moitié des étudiants n'ont pas complété le Sec. I, deux familles de ce type pourraient être créées.

3.2.2 Les intervenants

Chaque famille est prise en charge par une équipe de 3 intervenants. Ainsi la stabilité du groupe est assurée et la dispersion des enseignants évitée. De plus, l'équipe des PNE peut intégrer ses interventions aux groupes de travail.

(Si l'on exclut le poste de travailleur social, chacun des PNE (2) obtient un ratio hypothétique de 1/32 étudiants).

3.2.3 Répartition de la charge de travail

Trois intervenants assument la totalité des périodes d'une famille. (12 ens. X 20 pér. = 240).

L'organisation des périodes et contenus d'activités est planifiée par l'équipe des intervenants de chacune des familles.

De plus, la convention prévoit 2 périodes d'encadrement à la tâche de l'enseignant. Ce temps peut être accordé à la planification des stages en milieu de travail, à la préparation d'actions concertées (PNE - pédagogues) etc...

3.3 Horaire-type

Les élèves sont présents au centre 30 périodes/semaine de 50 minutes. Il y a donc 6 ou 7 périodes prévues à l'horaire quotidien de l'étudiant. Une demi-journée/sem. fixe doit être consacrée aux réunions du personnel du centre: étude des cas d'admission, d'intégration et de réorientation, développement de programmes pédagogiques et professionnels, concertation, planification, élaboration de plan de services à l'étudiant.

3.2.2 Les intervenants

Chaque famille est prise en charge par une équipe de 3 intervenants. Ainsi la stabilité du groupe est assurée et la dispersion des enseignants évitée. De plus, l'équipe des PNE peut intégrer ses interventions aux groupes de travail.

(Si l'on exclut le poste de travailleur social, chacun des PNE (2) obtient un ratio hypothétique de 1/32 étudiants).

3.2.3 Répartition de la charge de travail

Trois intervenants assument la totalité des périodes d'une famille. (12 ens. X 20 pér. = 240).

L'organisation des périodes et contenus d'activités est planifiée par l'équipe des intervenants de chacune des familles.

De plus, la convention prévoit 2 périodes d'encadrement à la tâche de l'enseignant. Ce temps peut être accordé à la planification des stages en milieu de travail, à la préparation d'actions concertées (PNE - pédagogues) etc...

3.3 Horaire-type

Les élèves sont présents au centre 30 périodes/semaine de 50 minutes. Il y a donc 6 ou 7 périodes prévues à l'horaire quotidien de l'étudiant. Une demi-journée/sem. fixe doit être consacrée aux réunions du personnel du centre: étude des cas d'admission, d'intégration et de réorientation, développement de programmes pédagogiques et professionnels, concertation, planification, élaboration de plan de services à l'étudiant.

Le tableau suivant illustre la possibilité d'institutionaliser cette rencontre.

Périodes/jour		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
1	8.30	✓	✓	✓	✓	✓
2	9.20	✓	✓	✓	✓	✓
3	10.25	✓	✓	✓	✓	✓
4	11.15	✓	✓	✓	✓	✓
		dîner	dîner	dîner	dîner	dîner
5	1.15	✓	✓	réunion	✓	✓
6	2.05	✓	✓	réunion	✓	✓
7	3.00	✓	✓	réunion		
Tot. pér.=		7	7	4	6	6 = 30

- Proportion souhaitable de répartition des activités:
  . académique: 21 périodes *
  . développement général: 9 périodes *

Compte tenu des caractéristiques de la clientèle, il faudra envisager pour plusieurs jeunes une intégration graduelle au centre, au milieu scolaire, ou aux activités de stages en milieu de travail. Un horaire unique ne peut, de façon réaliste, englober les besoins de tous les étudiants.

3.4 Modèle d'enseignement individualisé

Pour chaque famille, ils s'agira de déterminer les programmes à offrir en fonction des besoins et des profils des étudiants. L'enseignement individualisé ne peut se définir par la simple utilisation de "Fiches programmées" suivie d'une étape d'autocorrection de l'élève. Le développement global des jeunes ne pouvant être scolarisés dans le secteur régulier fait ressortir la nécessité de développer une approche

* Possibilité ou d'augmenter ou de diminuer le nombre de périodes prévues pour l'un ou l'autre de ces types d'activités

individualisée dans l'élaboration du plan de services à leur fournir. Ce plan de services individualisé englobe toutes les facettes de la personne, dépassant l'équation ‹‹individualisation = enseignement par fiches››.

L'équipe-école s'engage dans la mise sur pied et l'expérimentation d'un modèle de services individualisés via une approche concertée.

Dans l'impossibilité d'anticiper les besoins des jeunes et les programmes d'interventions pédagogiques et professionnelles qui en découleront, nous mentionnerons, à titre indicatif, les grands paramètres pouvant guider leur élaboration.

3.4.1 Contenus potentiels

famille 1: - acquisitions de base dans les matières académiques
- initiation et exploration technique
- connaissance de soi et du milieu

famille 2: - consolidation des acquis académiques
- programmes de travail en ateliers
- connaissance de soi et du milieu

famille 3: - respect des programmes académiques de Sec. III
- connaissance de soi et du milieu
- ateliers et options selon les orientations

famille 4: - programmes académiques offerts en fonction de la certification et des besoins individuels.

3.4.2 Illustrations d'un programme-type

A - déterminer les composantes

B - fixer les objectifs

C - choisir les moyens

A) Déterminer les composantes:

Exemple: famille 1 - groupe A (il s'agit des élèves les plus jeunes)

. Français: compréhension	Initiation à la technologie ou Exploration technique
. Français: expression	Education physique
. Maths. de base	Connaissance du milieu
. Arts plastiques	

B) Fixer les objectifs et les agencer selon un continuum (du plus simple au plus complexe)

Ex - lecture: phrases, paragraphes, textes, etc.

C) Choix des moyens

Ex.: courts paragraphes: banque de textes et exercices permettant de vérifier l'atteinte des objectifs (fiches, manuels, documents sonores, etc...)

Ce déroulement fait ressortir l'importance d'une approche structurée.

PROGRAMMES OFFERTS

On retrouve ici pour chaque famille la liste des programmes offerts et la répartition des périodes/semaine.

Famille 1:

Français:	5 périodes
Maths :	5 périodes
Connaissance de soi et du milieu:	4 périodes
Exploration technique:	4 périodes
Langue seconde:	2 périodes
Formation morale ou enseignement religieux:	1 période
Total:	21 périodes
Arts plastiques Stage Activités sportives et/ou physiques Activités planifiées	9 périodes
Total:	30 périodes

Famille 2:

Français 220, 302, 310, ou français Sec. II ou III adultes	5 périodes
Maths. 220, 302, 310 ou maths Sec. II ou III adultes	5 périodes
Connaissance de soi et du milieu	4 périodes
Langue seconde	3 périodes
Init. technologie	3 périodes
Formation morale ou enseignement religieux	1 période
Total:	21 périodes
Stages Activités sportives et/ou physiques Ateliers Activités planifiées	9 périodes
Total:	30 périodes

Famille 3:

Français 320 ou adultes Sec. III	5 périodes
Maths. 320 ou adultes Sec. III	5 périodes
Anglais 320	5 périodes
Géographie 412 ou	5 périodes
Connaissance de soi et du milieu ou	5 "
Atelier	5 "
Formation morale ou enseignement religieux	1 "
Total:	21 périodes

Stages
Activités physiques et ou/sportives
Autre matière académique
Atelier
Activités planifiées
} 9 périodes

Total: 30 périodes

Famille 4:

Ces programmes individuels étant donné la vocation spéciale de cette famille sont orientés vers la certification

L'accent sera donc porté, si nécessaire

A) les cours de français de Sec. IV et Sec. V

B) le cours d'histoire 475-412

C) le cours d'anglais 578-412

3.6 Evaluation des élèves

Les programmes seront découpés en objectifs gradués d'apprentissage.

Tout en favorisant une évaluation formative et critériée, les nécessités de l'intégration sociale (écoles, employeurs) réclameront à l'occasion une forme d'évaluation sommative, à interpréter de façon normative.

L'année scolaire au centre peut déborder les cadres rigides du calendrier d'évaluation. Il faut prévoir l'accès à la certification continue (examens à 4 reprises dans l'année).

L'équipe-école aidée d'un conseiller pédagogique (cf. chapitre 4) verra à établir des modalités qui tiendront compte de la programmation retenue pour chacun des étudiants.

3.7 <u>Précisions sur les rôles et tâches du directeur, des enseignants, du CP</u>.

3.7.1 Le directeur d'école: la direction a la responsabilité de mettre sur pied un modèle de service inexistant à la C.E.C.M. actuellement. L'élaboration du projet éducatif de l'école, de même que la coordination de l'équipe qui y sera affectée, la présence de 64 jeunes en difficulté grave de comportement, ne pouvant être scolarisés en milieu régulier, contribuent à souligner davantage la lourdeur de la tâche. En plus de desservir une clientèle à besoins spécifiques, la direction doit maintenir les liens avec la pédagogie et la structure des écoles régulières (intégration scolaire).

3.7.2 <u>L'enseignant</u>

- c'est un généraliste de l'adaptation scolaire
- il est motivé par le travail en équipe multidisciplinaire
- bien que responsable de son groupe, l'enseignant accepte que d'autres professionnels travaillent avec lui dans son groupe
- il participe à la planification et à la réalisation des activités de développement général
- il participe aux réunions hebdomadaires du personnel du centre et s'engage dans l'élaboration du projet éducatif.
- Il assume une fonction de tutorat auprès des élèves.

3.7.3 <u>Le conseiller pédagogique</u>

Il est nécessaire d'affecter un conseiller pédagogique à demi-temps pour travailler en étroite relation avec la direction et le personnel au développement de l'enseignement individualisé et aux modalités d'évaluation inhérentes à cette approche pédagogique. Cette tâche comporte des objectifs d'élaboration, d'expérimentation et d'implantation et possiblement de généralisation du modèle d'enseignement

aux clientèles mésadaptés de la C.E.C.M. Ce conseiller pédagogique serait accordé par le biais des mises en disponibilité au niveau des C.P.E.I.

4. PRECISIONS SUR LES SERVICES PERSONNELS AUX ELEVES

4.1 Principes concernant les objectifs et le fonctionnement:

a) L'orientation du travail des professionnels doit se déterminer d'abord en fonction des orientations générales du centre et de ses principes directeurs.

b) Le travail des professionnels des services d'aide aux élèves vise à adapter l'école aux besoins des élèves. L'action de ces professionnels se situe principalement tant au niveau de l'organisation pédagogique de l'école qu'au niveau de l'intervention en classe.

Il est nécessaire que les professionnels aient les habiletés (et les possibilités) d'offrir une variété de services à l'école et ceci, dans le but de favoriser une action adaptée aux besoins diversifiés des enfants.

c) Le professionnel assume une responsabilité dans l'orientation et l'organisation des activités de l'école (activités académiques et développement général) avec les autres professionnels du centre.

Si le lieu privilégié de l'intervention face aux élèves est la classe, il faut que l'intervention du professionnel se fasse sentir particulièrement à ce niveau.

d) Les priorités du travail de chaque professionnel sont fixées avec l'équipe-école, suite à une identification plus précise des besoins des élèves faite en début d'année.

Il sera donc possible par exemple, d'intégrer plus particulièrement un professionnel à un groupe ou une famille en fonction des besoins identifiés.

4.2 Programmes:

4.2.1 Introduction:

Les programmes des services personnels aux étudiants devront tenir compte des orientations du centre et des caractéristiques de la clientèle. Les orientations ont été définies plus haut. Il apparaît toutefois opportun de faire ici le portrait probable des élèves du centre.

Les candidats visés par le centre de jour risquent fortement de présenter de graves problèmes de comportement, de sérieux retards dans les apprentissages scolaires accompagnés d'un très bas niveau de motivation par rapport à l'école en général. Ces caractéristiques des élèves peuvent plus précisément se définir comme suit:

1- Le comportement du groupe de ces élèves pourra être perturbateur, agressif, provocateur, anti-social.

2- Les retards scolaires des élèves pourront être associés à d'autres problèmes qu'il faudra identifier et corriger, ex.: problèmes au niveau de la compréhension, du langage associé à des difficultés d'apprentissage de la lecture, problèmes de concentration, lenteur en écriture.

3- La non motivation scolaire implique que ces étudiants réagissent négativement à tout contexte d'école: le local de classe, l'horaire, les attitudes du personnel, le matériel pédagogique,

Après une telle description, on peut plus clairement comprendre que l'intervention face à ces élèves devra être hautement spécialisée. Bien que les enseignants du centre soient des généralistes, il est clair qu'ils doivent intervenir de façon structurée, efficace et spécialisée par rapport à des dimensions complexes du comportement des élèves. Ce sont ces réalités qui rendent l'apport des professionnels absolument nécessaire à la réussite du centre.

Les programmes des services personnels aux élèves devront avoir un lien direct avec les objectifs, l'organisation pédagogique et les orientations du centre. Ils devront également tenir compte des caractéristiques de la clientèle.

Enfin, nous tenons encore à souligner que le fait que le centre vit une philosophie d'éducation plutôt que de rééducation ou de réadaptation n'implique pas pour autant que les interventions y soient moins "poussées" que dans un centre ayant une philosophie de rééducation. D'ailleurs, c'est surtout le rejet d'un modèle médical ou clinique qui est sous-jacent à l'option éducative du centre.

Est-il utile de rappeler que du point de vue d'un modèle médical, les élèves sont perçus comme souffrant de mésadaptation comme "malades" psychologiquement.

Une approche éducative de l'apprentissage considère que les comportements des élèves dits mésadaptés sont bien souvent (sinon toujours) le résultat d'une influence de l'environnement et que

l'école régulière n'est pas adaptée à leurs besoins.

Le travail des professionnels comme celui de toutes les personnes du centre visera donc à en faire un lieu qui soit adapté le plus possible aux besoins des enfants

4.2.2 Description d'activités:

4.2.2.1 Activité au niveau de l'école, de son organisation, de son orientation (VOIR ANNEXE A, PAGES 30 À 35)

4.2.2.2 Activité visant le système du tutorat

4.2.2.3 Activité visant le groupe-classe

4.2.2.4 Activité visant l'insertion sociale

(Textes à venir)

Il est entendu que l'action des professionnels s'inscrit en tenant compte des principes énoncés précédemment. Cependant, dû au niveau de gravité des difficultés de la clientèle, il importe de préciser que le rôle auquel le professionnel sera appelé comporter a de plus des interventions individuelles.

4.2.3 Rôle des professionnels des services personnels aux élèves:

a) En rapport avec la direction et le personnel:

- participer au projet éducatif de l'école;
- identifier avec le personnel les besoins de l'école en fonction de la clientèle présente et proposer des réajustements organisationnels adaptés et les critères d'évaluation des progrès des étudiants;

- préparer en collaboration avec les enseignants les évaluations et les rapports à produire à la direction;
- fournir aux enseignants un support soutenu en regard des objectifs fixés;
- sensibiliser les enseignants aux différents moyens à utiliser pour amener les étudiants à une évolution progressive, (ex.: gradation des défis, établissement des consignes et d'un système de reconnaissance des compétences acquises par les élèves);
- aider les enseignants à découvrir les aspects positifs de leurs élèves et à les renforcer;
- organiser et animer en collaboration avec les enseignants des activités d'apprentissage:
  . acquisition de méthodes de travail;
  . augmentation de la motivation;
  . amélioration de la concentration;
  . revalorisation de la personne;
  . développement d'une relation de confiance, d'autonomie et d'un sentiment de compétence;
  . développement de la conscience sociale;
- participer avec le personnel à un bilan périodique concernant chaque élève;
- organiser et animer des activités susceptibles de fournir des modes d'expression adaptés à la réalité sociale et scolaire.

b) En rapport avec les étudiants:
- collaborer à l'établissement d'un plan d'action en fonction

des objectifs d'intégration en vue d'établir un bilan fonctionnel du développement pers[illegible]

- proposer et/ou appliquer une dém[illegible] marché [illegible] ou à l'école [illegible] dém[illegible]ches d'inscription, follow-up dans le milieu;
- assister les élèves dans les moments difficiles et prolonger cette intervention dans les périodes de calme où les élèves sont accessibles à un changement.

c) En rapport avec les agents extérieurs:

1- Famille:

- susciter l'intérêt du milieu familial à collaborer avec l'école;
- impliquer le milieu familial dans l'élaboration et l'é[illegible]tion du plan de travail avec leur enfant;
- soutenir les parents dans les interventions positives auprès de leur enfant.

2- [illegible]ervices externes:

- contribuer avec le milieu à l'utilisation et à la coordination des ressources appropriées aux besoins des jeunes.

4.3 Précisions quant au personnel:

4.3.1 Personnel identifié:

Un travailleur social (5 jrs/sem.) et un conseiller d'orientation (1 jr/sem.).

4.3.2 Personnel à identifier:

Nous proposons que les deux postes de professionnels des services personnels prévus au budget soient offerts aux psychologues, aux psychoéducateurs et aux conseillers d'orientation. Seront choisis les deux professionnels qui auront démontré le plus d'aptitudes face aux rôles à remplir et aux tâches à exécuter dans le centre compte tenu de ses orientations et de son organisation.

4.3.3 Sélection du personnel:

Nous recommandons que les professionnels postulant pour travailler au centre tiennent compte d'une description de tâches qui comporte les éléments suivants:

- clientèle, orientations et objectifs du centre;
- principes et programmes des services personnels aux élèves.

DESCRIPTION DU CANDIDAT RECHERCHE:

- expérience avec les élèves présentant des problèmes de comportement;
- aptitudes au travail multidisciplinaire;
- aptitudes à répondre à différents besoins et donc adaptabilité;
- aptitudes et intérêts tant pour les activités visant les apprentissages que pour le développement général;
- aptitudes et intérêts pour le travail dans les groupes-classes;
- aptitudes et intérêts pour le programme d'activités proposé.

Normalement, les descriptions de tâches sont faites de façon uniforme et générale. Dans le cas présent, il faudrait trouver un moyen qui permette aux professionnels de poser leur candidature suite à une connaissance suffisante des exigences des postes.

(EXPLICITATION DU PARAGRAPHE 4.2.2.1, P. 26)

4.2.2.1 <u>Activités au niveau de l'école, de son organisation, de son orientation</u>

Ces activités visent à rentabiliser et à préciser l'apport des professionnels des services d'aide à l'élève dans les démarches impliquant l'ensemble du personnel du centre. Ici plusieurs activités sont proposées.

- Diffusion de la littérature scientifique.

  . <u>besoins-objectifs</u>: Le fait pour l'équipe-école d'être informée de ce qui s'est déjà fait antérieurement dans le domaine de l'éducation aux mésadaptés socio-affectifs peut lui permettre d'arriver plus rapidement à structurer son action ou à résoudre des problèmes et lui éviter de procéder par essai et erreur.

  . <u>démarches-moyens</u>: Cette diffusion pourra se faire sous forme de présentation lors des réunions hebdomadaires ou aux interétapes. Elle pourra également se réaliser par l'entremise de documents écrits (articles, résumés d'articles, etc...) distribués au personnel de l'école.

  Bien que ce type d'activités soit souvent considéré comme un luxe dans la plupart des écoles, il apparaît particulièrement nécessaire pour le centre Henri-Julien.

  Pour qu'il y ait une réelle diffusion d'une littérature scientifique vraiment pertinente, il y aurait lieu d'en confier la responsabilité à un ou deux professionnels des services personnels aux élèves ce qui n'empêche pas que d'autres intervenants y participent également.

- Contribution à l'établissement d'un climat favorable aux apprentissages des élèves:

  . <u>besoins-objectifs</u>: Certaines dimensions du fonctionnement de l'école et des communications entre les intervenants ont un impact direct sur le comportement et les apprentissages des étudiants. Il serait normal, par exemple, qu'il y ait un consensus entre le personnel du centre concernant les règlements de l'école et la façon de les faire appliquer.

Les professionnels des services d'aide à l'élève peuvent avoir un apport positif face au climat du centre en étant responsable d'organiser et d'animer certaines activités de communication pour le personnel de l'école. Ils peuvent aussi identifier certains aspects de la vie du centre qui influencent positivement ou négativement le comportement des élèves. Ils peuvent également proposer des modalités qui permettront aux élèves de se sentir responsables de leur environnement scolaire.

- <u>démarches-moyens</u>: Observation de l'ensemble du fonctionnement de l'école, animation des rencontres d'équipe ayant pour thème la discipline, le contrôle des situations de crise, la motivation des élèves, les communications etc...., participation à l'organisation d'activités visant l'ensemble du personnel et des élèves du centre.

- Participation à l'élaboration d'un système d'évaluation continue ou d'un bilan fonctionnel

  - <u>besoins-objectifs</u>: Pour bien intervenir, il faut d'abord bien évaluer. On sait jusqu'à quel point les professionnels des services personnels aux élèves prennent parfois du temps pour évaluer et observer les élèves. Un système d'évaluation continue qui impliquerait la participation de tous les intervenants permettrait des économies de temps et garantirait la disponibilité constante de données recentes et pertinentes sur chacun des élèves.

  - <u>démarches-moyens</u>: D'abord une mise en commun des instruments d'évaluation et d'observation que chacun des intervenants possède ou connaît. Ensuite, il faudrait sélectionner les instruments utiles à l'atteinte des objectifs fixés par l'équipe-école. Toute la démarche peut s'inspirer des documents du M.E.Q. sur le bilan fonctionnel ainsi que du rapport d'étude sur le bilan fonctionnel (C.E.C.M., juin 80). A noter qu'il s'agit ici de construire un système d'évaluation. L'application ou la mise en place d'un tel système implique nécessairement la collaboration de tout le personnel du centre.

- <u>Analyse des besoins des élèves:</u>

  - <u>besoins-objectifs</u>: l'action éducative du centre doit s'articuler d'abord autour des besoins des élèves. Dans un contexte scolaire, une analyse des besoins doit aussi tenir compte des objectifs et des orientations de l'équipe-école. Evidemment, une telle activité implique tout le personnel de l'école et toutes les dimensions de l'apprentissage.

  - <u>démarches-moyens</u>: Les professionnels pourront avoir une contribution particulière à cette action en évaluant et en observant de façon systématique certaines dimensions particulières du comportement des élèves (motivation, attention-concentration, agressivité, habiletés sociales, etc...)

    Ces évaluations se feront à l'aide de tests, de questionnaires et de grilles d'observation. Evidemment, le bilan fonctionnel sera utilisé ici. Toutefois, pour réaliser une analyse systématique de ces besoins, il faut utiliser d'autres types de questionnaires dont certains s'adressent au personnel de l'école et aux parents.

    Une telle analyse des besoins implique obligatoirement qu'il faille, suite à la cueillette des données, réfléchir et s'entendre en équipe sur les besoins à combler au cours de l'année.

4.2.2.2 <u>Activités visant le système de tutorat</u>.

  - <u>besoins-objectifs</u>: Globalement le système de tutorat vise à ce que chaque étudiant reçoive l'attention individualisée d'un intervenant auquel il peut se référer en tout temps. Les élèves du centre auront en effet des besoins qui nécessitent ce genre d'attention. Toutefois, pour rendre les échanges tuteurs-tuteurés efficaces et pour que l'élève fasse de réels progrès dans ce cadre, il est nécessaire de bien structurer les activités de tutorat.

    Les étudiants auront des rencontres régulières avec leurs tuteurs. Les professionnels auront comme <u>objectif</u> de permettre aux intervenants d'appliquer certains principes de counseling dans leurs interventions individuelles.

    <u>Plus précisément</u>, l'objectif ici est d'instrumenter les intervenants face au tutorat: comment amener l'élève à s'auto-évaluer, à apprécier ses progrès, à prendre des décisions, à résoudre ses problèmes personnels, à identifier ses intérêts et ses aptitudes.

  - <u>moyens-démarches</u>: Une instrumentation peut être élaborée et mise à la disposition des tuteurs: feuilles de notations, questionnaires, grilles d'évaluation, etc... Le tutorat peut aussi faire l'objet d'échanges lors des réunions d'équipes.

4.2.2.3 Activités visant le groupe classe. Ici, nous décrirons plusieurs programmes d'activités.

- Programme visant la motivation au rendement scolaire.

  . besoins-objectifs: Augmenter le rendement scolaire des étudiants et leurs comportements d'autonomie face aux apprentissages: se concentrer, poser des [illegible] réagir positivement aux réussites, s'in- [illegible] être vu etc... Si l'on veut instaure[illegible] [illegible]ualisé au centre, il faudra inve[illegible] au niveau de la motivation des élèves...

  . démarches-moyens: D'abord analyser les acquisitions actuelles de l'élève de même que son niveau de motivation. Ensuite, il faut déterminer avec lui les objectifs à atteindre. Enfin, mettre en place les moyens qui vont favoriser l'augmentation du rendement scolaire de l'élève: cahier de route individuel, histogramme, feedback immédiat des intervenants sur la performance de l'élève, contrat établi entre le professeur et l'élève spécifiant les comportements visés et les conséquences positives de ces comportements.

    A noter que la motivation est un concept qui correspond à une réalité plus ou moins bien définie et qui s'évalue donc difficilement. On peut toutefois observer directement l'attention de l'élève par rapport à une tâche ainsi que d'autres manifestations de ses intérêts et de ses efforts.

- Programme visant le développement personnel et social.

  . besoins-objectifs: Compte-tenu des caractéristiques comportementales de la clientèle du centre, il n'est pas du tout certain qu'on pourra appliquer intégralement un programme de développement personnel et social. En conséquence, il faudra voir à adopter des programmes ou des éléments de programmes aux besoins des élèves.

    Il est possible que la formation personnelle et sociale au centre doive s'orienter d'abord vers l'apprentissage de l'auto-contrôle des élèves et viser des habiletés d'expression et d'affirmation de soi qui soient plus acceptables socialement.

  . moyens-démarches: Définir avec l'enseignant et les élèves, en termes précis et opérationnels les objectifs à atteindre en ce qui a trait au développement personnel et social.

A cet effet, il faudra, entre autres, observer de façon systématique le comportement des élèves, élaborer des procédures permettant aux élèves de s'auto-observer;

Vient ensuite l'étape d'implantation où le professionnel enseignant et le professionnel non enseignant se partagent les responsabilités d'animation du programme.

La formation personnelle et sociale peut englober plusieurs dimensions du comportement des élèves et il ne sera pas toujours possible (ni nécessaire) d'isoler des moments pour faire ce genre d'éducation. Il serait d'ailleurs préférable que l'ensemble de l'organisation pédagogique de l'école soit en elle-même un stimulant pour le développement social et affectif de l'élève. On développe l'autonomie des élèves en leur confiant des responsabilités et en les faisant participer aux décisions et à la gestion de certaines activités du centre.

À un autre niveau, le progrès des élèves sur le plan affectif et social sera facilité si on intègre des exercices de relaxation à certaines activités et si on élabore les programmes de travail en tenant compte de la fatigabilité des élèves. On peut aussi utiliser le problem solving avec les élèves suite, par exemple, à une situation particulière en classe dans le but de préciser les modalités d'action face à toute autre situation semblable.

4.2.2.4 <u>Activités visant l'insertion sociale</u>.

- <u>besoins-objectifs</u>: L'insertion sociale constitue l'un des objectifs du centre. Les étudiants profiteront de leur séjour à Henri-Julien dans la mesure où ils pourront par la suite s'intégrer adéquatement au marché du travail ou à une école régulière.

- <u>démarches-moyens</u>: Les professionnels devront d'abord, en collaboration avec les autres intervenants, définir en termes précis ce que signifie "insertion sociale". Il faudra ensuite fixer des objectifs qui tiendront compte de l'évolution de chaque élève, l'insertion sociale devant aussi se penser en fonction des individus. Enfin, il faudra planifier les étapes de cette insertion sociale: stages en milieu de travail, contacts avec des écoles, suivi de l'élève, etc...

Par ailleurs, il faut reconnaître que l'insertion sociale de l'élève, de même que son progrès général, seront facilités par la collaboration et la participation des parents. A cet effet, il sera sans doute nécessaire que des parents soient informés sensibilisés et formés en relation avec l'action éducative du centre.

Les professionnels des services d'aide à l'élève pourront organiser et animer des rencontres de parents dans une perspective de liens et de concertation famille-école. Il sera sûrement rentable de structurer ces rencontres et d'y inviter les parents en groupe.

<u>Conclusion</u>:

Le bureau de la consultation personnelle constitue une ressource pour les professionnels du centre Henri-Julien qui voudront implanter l'une ou l'autre des activités présentées ici. Certains sujets mentionnés plus hauts ont fait l'objet de recherches au bureau (analyse des besoins, motivation au rendement scolaire, etc...). Les professionnels du bureau pourront également participer, en tant que consultants, au développement des autres programmes.

ANNEXE B

Projet:

<u>Ecole ou Centre d'intégration</u>

- . Constat
- I- Définition
- II- Organisation
  - A- Clientèle
  - B- Les besoins
- III- Objectifs
- IV- Services offerts
  - A- Régime pédagogique
  - B- Régime d'activités intégrantes
  - C- Le Personnel
- V- L'autonomie de la clientèle
- VI- Conclusion

.../2

. Constat

Depuis plusieurs années le système scolaire est en évolution. Du Rapport Parent au Livre Vert, il y a eu de multiples transformations. De l'école du rang à la polyvalente, on a souvent innové en fonction de la clientèle dite du "régulier", ce qui était pertinent compte tenu que la majorité des étudiants se situe dans ce secteur.

La CECM a pour sa part une tradition en ce qui a trait à donner un service adapté à sa clientèle et a su innover dans plusieurs secteurs. Mais cette tradition n'a de valeur en autant que l'on accepte l'évolution.

Les secteurs non réguliers au service d'une clientèle dite "marginale" ont souvent dû attendre les réformes adéquates. Bien sûr la CECM a un service d'adaptation qui s'est développé au cours des années et les services rendus à ces types de clientèle sont multiples, mais nous croyons qu'il y a place pour une forme d'école qui répondrait à ces besoins identifiés mais qui demeurent marginaux.

Certains élèves connaissent des problèmes de mésadaptation, d'absentéisme, ou quittent tout simplement l'école et sont incapables de s'intégrer dans la société. Nous proposons une forme d'école qui pourrait accueillir cette clientèle, stabiliser ses acquisitions scolaires afin de l'intégrer à l'école régulière publique ou au marché du travail.

.../3

I- <u>Définition</u>:

<u>L'adaptation à l'école</u>

L'inadaptation scolaire peut être conçue comme un signe avant-coureur (symptôme) d'une inadaptation sociale à l'âge adulte. On sait que "l'inadaptation scolaire devenait la principale cause de la non-intégration" (Leblanc, Biron, et al., 1973 et Marineau, 1974 in Marineau 1976, p. 4)[1]

Nous savons également que la majorité de nos clientèles provient surtout de milieux socio-économiques défavorisés et qu'elles n'ont pas pu s'intégrer au système scolaire. Les troubles de personnalité (mésadaptation socio-affective) de ces clientèles font en sorte qu'elles ne peuvent s'insérer dans le système social (y compris le système scolaire).

Aussi faut-il penser à des modèles particuliers d'intégration et d'apprentissage scolaire si l'on croit que l'école est essentielle au développement de ces jeunes et, encore plus, nous devons penser à l'intégration sociale à proprement parler.

Il faut donc dire, dans un premier temps, que l'expérience de travail auprès des jeunes mésadaptés amène à la conclusion qu'une interdépendance entre le service scolaire et l'intégration sociale devient nécessaire pour arriver à répondre efficacement aux besoins de ces élèves. Une autre formule peut être alors utilisée, c'est-à-dire fusionner ou intégrer des services pédagogiques et d'intégration sociale car nous croyons que le rôle social de l'école s'étend jusqu'à cette dimension.

---

1. Marineau D. (1976) La réinsertion sociale chez les enfants et/ou adolescents en Centre d'Accueil. Ministère des Affaires Sociales, Québec.

Dans un deuxième temps, en vue de leur intégration sociale, les jeunes doivent recevoir des services davantage offerts par la communauté.

> "... le programme comporte une utilisation maximale des ressources et des services du quartier avoisinant de telle sorte que le jeune puisse apprendre à utiliser ces services et aussi pour éviter qu'il ne soit isolé et qu'il n'utilise plus que des services spéciaux."
> (Rapport Batshaws - livre I, chap. IV, p. 22)

C'est à l'école qu'échoit le rôle d'orienter ces jeunes gens vers des ressources qui correspondent aux besoins de ces jeunes souvent désemparés face à leur intégration et qui pourraient être récupérés afin de devenir rentables pour la communauté au lieu de devenir des parasites sociaux à qui l'on doit tout.

Entre le service ouvert (école publique) et l'école spéciale (école marginale), il y aurait place pour une autre école ou centre d'intégration.

L'adaptation d'un milieu fermé à un milieu totalement ouvert nécessiterait une mesure intermédiaire. Il faut avoir la lucidité, la sagesse de se remettre en question et admettre que le brusque passage de l'un à l'autre provoque souvent d'autres inadaptations et, chose encore plus sérieuse, inadaptation sur laquelle nous ne pouvons plus intervenir. Pour ces jeunes, à quoi aura servi l'école spéciale, à quoi servira l'école publique?

.../5

II- <u>Organisation</u>

A- <u>La clientèle</u>: mixte, 13-18 ans (secteur secondaire)

1. Provenance: écoles régulières ou spéciales de l'île de Montréal.

2. Type:

2.1. avec des personnalités accusant des déficiences d'adaptation face à l'école ou au marché du travail dû à l'absence:

- de tolérance
- d'endurance
- de respect des engagements

2.2. avec des retards pédagogiques: plafonnement au point de vue scolaire (vg: programme officiel) dû à:

- l'absentéisme chronique
- manque d'intérêt
- l'absence de motivation
- l'abandon de l'école

B- <u>Les besoins</u>:

Ces jeunes qui, par insuccès scolaires ou mésadaptation ont une carence au point de vue de l'autonomie personnelle, ce qui les empêche d'intégrer une école ou le marché du travail.

III- <u>L'objectif</u>:

L'objectif de cette "école" est d'intégrer dans les meilleurs délais le jeune à l'école régulière ou au marché du travail, ayant acquis pendant son séjour une autonomie lui permettant d'accéder à l'une ou l'autre de ces éventualités par:

a) la vérification de la stabilité de son autonomie personnelle en regard de la société actuelle.

Comment? avec une grille pouvant mesurer l'évolution (à bâtir).

b) l'apprentissage et l'expérimentation soit de matières scolaires de base ou d'emplois qui conviennent aux potentiels et aptitudes du jeune.

Comment? par des { tests de rendement / tests d'aptitudes (à bâtir).

c) la recherche, la découverte et l'utilisation des ressources sociales. (cf: "Le Citoyen dans la communauté")

d) l'aide et le support apportés à la capacité réelle de se prendre en charge.

Comment? grille permettant d'évaluer cette capacité (à bâtir) et/ou le progrès.

e) l'intégration adaptée du jeune par la scolarisation optimale à cause de:

1) l'importance de la fonction scolarisation à l'adolescence.

2) la réaction plus généralisée envers ce secteur de vie.

3) les conséquences négatives qui s'ensuivent dans les autres sphères d'activités humaines lorsque la situation scolaire est déficiente et incorrigée.

f) l'intégration adaptée et graduelle du jeune à la société et dans tous les secteurs de vie:

1) à l'école

2) au travail

3) dans les relations interpersonnelles

4) dans l'organisation personnelle, actuelle et future

5) dans les loisirs, etc...

IV- Les services offerts:

Nous pouvons définir cette organisation en terme d'école ouverte à la société mais comprenant elle-même (mésologie) des services visant l'intégration sociale (école et/ou travail). Bref, nous pourrions définir cette école en terme de milieu de vie (enrichi) offrant des conditions propices à l'intégration sociale avec l'implication spécifique des ressources de ces milieux (école et/ou travail).

A- **Régime pédagogique:** (académique et professionnel)

- à bâtir à partir des besoins identifiés de la clientèle avec les matières de base (consolidation des acquis)
- formation de groupes didactiques
- Ecole publique.

.../

B- <u>Régime d'activités intégrantes</u>:

- formation de groupes thérapeutiques
- regrouper selon le niveau de mésadaptation et stabiliser les acquisitions de base (français - mathématiques) et offrir des options professionnelles (commerce - métiers)
- stages internes: permet la vérification des acquis avec support immédiat
- stages externes: permet la vérification des acquis avec support éloigné
- activités de socialisation
  . moi pour moi (loisir + sport individuel
  . moi et les autres (activités socio-culturelles et sport d'équipe)
  . moi pour les autres (activités professionnelles)
- Organisation personnelle ([illegible])
  . budget
  . démarches pour recherche d'emploi
  . consultation, etc ...
  . accepter le "follow-up"

C- <u>Le Personnel</u>: Equipe multidisciplinaire

1) Equipe pédagogique:
(+ service d'orientation)

- dispenser un enseignement d'appoint
- participer aux activités intégrantes

2) Service médical:

- les urgences
- recevoir le jeune, malade, et l'orienter vers un service existant dans la communauté:
  - . dentiste
  - . médecin
  - . clinique externe (hôpital)

3) Services sociaux:

En collaboration avec les praticiens du CSSMM, élaborer:

- une stratégie d'insertion familiale et individuelle.

4) Equipe d'animation:

Elaborer et animer des activités qui favorisent l'intégration (démarches extérieures, stages, etc...)

.../11

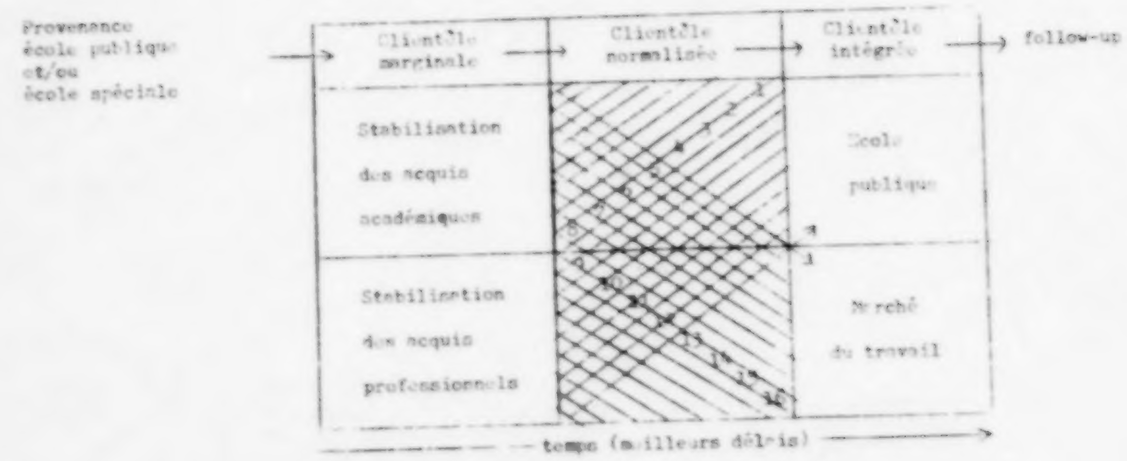
5) Agents d'intégration:

- élaborer et animer la recherche d'emplois et assurer une liaison avec l'école publique.

- support à court, moyen et long terme quand le jeune est sur le marché du travail ou à l'école et assurer à chacun un"follow-up" sur demande.

- dispenser de l'information sur:
  - . droit et obligation sociale
  - . location (bail)
  - . contrat
  - . crédit
  - . gestion d'un budget, etc...

Schéma du processus d'intégration



activités pour clientèle se destinant au marché du travail

activités pour clientèle se destinant à l'école publique

activités communes aux deux clientèles

V- <u>L'autonomie de la clientèle:</u>

C'est au plan de la prise en charge personnelle du jeune à tous les niveaux que se situe la plus grande carence. Cette "école" devra pallier à ce manque en organisant conjointement avec l'élève une nouvelle modalité de vie qui apporte une réponse à ses besoins scolaires et sociaux. Il faudra aider le jeune et le supporter dans une organisation adéquate et équilibrée au plan de la pédagogie (académique) et des activités d'intégration.

.../14

Conclusion:

Nous avons que la société organisée a rejeté le jeune qui n'a pas pu s'adapter, de même qu'elle a été pour lui une grande source de frustration. Il y a pour ce jeune une discordance entre lui et la société organisée. Cette discordance s'amplifie car la société a tendance à rejeter ses marginaux, ce qui augmente les difficultés du jeune qui voit de plus en plus qu'il ne peut acquérir les pré-requis essentiels à son adaptation sociale.

Ces pré-requis comprennent les capacités du jeune à prendre une place sociale en étant relativement autonome, à établir avec les membres de la société des relations de confiance, à accepter les normes sociales et à s'adapter au changement. Pour diminuer l'écart entre le jeune et la société et ainsi éviter l'augmentation de cet écart, il faut compléter les acquisitions de ce pré-requis en apportant des ingrédients qui favorisent le rapprochement du jeune à la société ou, si l'on préfère, fournir une alimentation enrichie à ces jeunes. Il faudra donc renforcer le jeune dans sa démarche adaptative. Il faudra continuer le travail de l'école spéciale et accepter le jeune là où il est rendu dans sa démarche. Il faudra appuyer ce jeune, le sécuriser face à son avenir étant donné que, plus souvent qu'autrement, il se retrouve seul au monde. Rendu là, le jeune a besoin de faire affaire avec un milieu cohérent afin qu'il parvienne à s'organiser. Cette aide cohérente s'inscrit dans le contexte où, souvent, le jeune n'a été organisé que pour l'empêcher d'agir. Pourquoi ne pourrions-nous pas l'aider à agir. En tout cas, nous, nous serions prêts.

Richard Vaillancourt
Directeur, [illegible]

Annexe C

DIVERSES FORMES DE DISCIPLINARITE

UNIdisciplinarité

PLURIdisciplinarité

MULTIdisciplinarité

INTERdisciplinarité

TRANSdisciplinarité

par

Martine CHOMIENNE, M.A.

Antonio Le SIEUR, Ph.D.

Décembre 1979

Dans les écoles primaires, en général, le maître doit dispenser un enseignement dans toutes les disciplines du programme. On a toujours cru qu'à l'école primaire il était préférable de maintenir l'unité de l'enseignement, de la formation, de la discipline et de l'intérêt de l'enfant, etc... par l'unité des interventions émanant d'un même maître, facilitant ainsi l'adaptation de l'enfant dont l'autonomie n'est pas encore assez structurée.

Dans les écoles secondaires, au contraire, ainsi que dans les collèges et les universités, l'élève ou l'étudiant sont soumis à un régime d'enseignement où les diverses disciplines sont confiées à des maîtres spécialisés. Même si à l'intérieur de ces établissements d'enseignement on est aux prises avec des problèmes d'apprentissage, d'enseignement et de comportement qui tirent leur origine du manque de coordination entre les diverses disciplines et les dispensateurs de ces enseignements, on a trouvé peu de solutions-miracles pouvant assurer une meilleure intégration des connaissances dans l'esprit des apprenants ou des s'éduquants.

Cependant, des efforts considérables ont été déployés pour l'amélioration des systèmes d'intervention auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les enfants déficients moyens et profonds, par exemple, requièrent une bonne coordination du cognitif, de l'affectif, du moteur et du social. Il en est un peu de même pour les enfants handicapés physiques qui, la plupart du temps, souffrent d'autres handicaps qui réclament l'intervention de physiothérapeutes, d'ergothérapeutes et d'orthésistes en plus de maîtres et d'éducateurs. De même pour les socio-affectifs graves.

DIVERSES FORMES DE DISCIPLINARITE

A l'instar des sciences médicales, physiques et naturelles, les sciences de l'éducation se préoccupent non seulement de la coordination des diverses disciplines, mais aussi de la coordination de l'action des intervenants auprès des bénéficiaires. La présente étude documentaire se situe dans ce contexte. Elle a pour but de trouver les concepts, les définitions, les objectifs, les modes de fonctionnement, les réalisations qui peuvent illustrer les formes de l'UNI, de la PLURI, de la MULTI, de l'INTER et de la TRANSdisciplinarité.

On est à la recherche d'un moyen de reconstituer ce que la superspécialisation a produit, c'est-à-dire l'effritement des sciences en une multitude de sous-sciences spécifiques, apportant ainsi une juxtaposition préjudiciable surtout pour l'enfant en apprentissage dans les domaines cognitif, affectif, moteur et social. On est également préoccupé des réponses pertinentes aux trois questions suivantes :

1. comment assurer une meilleure compréhention des phénomènes scientifiques sans la coordination des études impliquant diverses disciplines ?
2. comment assurer de meilleurs apprentissages sans la coordination de l'intervention de personnes de disciplines différentes ?
3. comment coordonner les études et les interventions pour que les réalisations scientifiques et éducatives soient améliorées pour le bénéfice des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ?

Pour ne pas errer dans les sentiers de l'intuition, de la fantaisie et de l'improvisation, cette étude documentaire va rechercher ce qui a déjà été fait dans ce domaine pour que les huit étapes suivantes puissent être entreprises à partir des expériences et des réalisations disponibles dans les articles, les ouvrages et les rapports de recherche, en vue de l'éducation OPTIMALE et INTEGREE de certains groupes d'enfants :

1. constituer un SYSTEME de DISCIPLINES INTERDEPENDANTES ;
2. PREEXPERIMENTER ce système ;
3. FABRIQUER des INSTRUMENTS d'EVALUATION de ce système ;
4. ANALYSER et INTERPRETER les résultats ;
5. METTRE EN PLACE un SYSTEME EXPERIMENTAL adapté aux besoins spécifiques d'un milieu donné ;
6. EVALUER d'une façon CONTINUE le système mis en expérimentation ;
7. INFORMATISER, ANALYSER et INTERPRETER les résultats ;
8. CONSTITUER un MODELE THEORIQUE transférable.

Il va sans dire que les sources documentaires dont l'analyse va suivre ne répondront pas à toutes les préoccupations qui viennent d'être signalées. Cependant, nous savons qu'elles vont nous permettre de trouver des concepts, des définitions, des objectifs, des modes de fonctionnement et des réalisations d'une grande utilité.

L'analyse d'une quarantaine d'articles et de rapports de recherche révèle que les scientifiques se sont préoccupés des rapports qui devraient vraisemblablement exister entre certaines disciplines ou champs d'action. C'est un souci qui semble coïncider avec le mouvement de retour

à une vision globale et intégrée de la science et de l'activité humaine.[1] En dépit de ces préoccupations, la disciplinarité sous toutes ses formes demeure un domaine imprécis et discutable. Chaque auteur invente sa propre formule, aucun ne fait école. Cependant, certains différencient nettement l'INTERdisciplinarité de la MULTIdisciplinarité ou de la PLURIdisciplinarité. La plupart des autres auteurs emploient le terme INTERdisciplinarité et semblent confondre les approches PLURIdisciplinaires et MULTIdisciplinaires.

La MULTIdisciplinarité repose sur la constatation ou évidence non vérifiée empiriquement que pour résoudre un problème complexe il faut conjuguer l'information venant de plusieurs disciplines. La présente recherche documentaire ne comprend aucune recherche systématique sur l'INTERdisciplinarité et la MULTIdisciplinarité. Aucun auteur ne mentionne l'efficacité de l'IINTERdisciplinarité ou de la MULTIdisciplinarité. Il ne semble pas y avoir jamais eu d'évaluation du fonctionnent d'équipes INTERdisciplinaires ou MULTIdisciplinaires. A priori, ce sont des domaines sous-conceptualisés et sous-contrôlés scientifiquement bien qu'on les utilise fréquemment.

A cause de toutes ces imprécisions et incompréhensions, ce rapport pourra sembler inconsistant, incohérent même. Ces lacunes nous ont pourtant motivés à entreprendre une recherche expérimentale dans le but de les combler dans toute la mesure du possible et dans une optique éducationnelle.

---

1. Joël De ROSNAY, Le Macroscope, vers une vision globale, Paris, Editions du Seuil, 1975, 195p.

DIVERSES FORMES DE DISCIPLINARITE

Cette étude tente de clarifier les notions d'INTERdisciplinarité et de MULTIdisciplinarité et d'établir les différences qui les spécifient, particulièrement dans le domaine médical en précisant les avantages et les inconvénients qu'on y a trouvés et les modes de fonctionnement qui les ont caractérisés aux Etats-Unis d'Amérique, enfin, en faisant ressortir la composition et le fonctionnement d'une équipe MULTIdisciplinaire, forme de disciplinarité qui est très voisine de l'INTERDISCIPLINARITE.

1. <u>L'INTERdisciplinarité</u>

Cette forme de DISCIplinarité est appliquée surtout dans les domaines de l'enseignement et de la recherche en sciences sociales. Elle est née, semble-t-il, du mouvement généralisé d'organisation, de fonctionnement et d'évaluation systémiques dont on parle très souvent sous les expressions <u>analyse systémique</u>, <u>évaluation institutionnelle</u>, <u>évaluation coopérative</u>, etc... et qui tient toujours compte des rôles et des tâches interreliés des intervenants de diverses disciplines.

Rien de nouveau dans ce mouvement. L'expérience de Galilée (1564-1642) a consisté dans la jumellation de deux disciplines distinctes, la physique et la mathématique. L'INTERdisciplinarité est un terme générique qui regroupe MULTIdisciplinarité, PL[illegible]idisciplinarité et TRANSdisciplinarité et, quelquefois, on y trouve même CROSSdisciplinarité, terme peu employé.

Pour quelques spécialistes c'est un concept bien distinct. L'INTERdisciplinarité se caractérise par les INTERACTIONS, les ECHANGES et la CREATION de DISCIPLINES NOUVELLES, qui s'applique dans le cas de la résolution de problèmes complexes qui nécessitent la concertation et

la participation de spécialistes de plusieurs disciplines différentes.

Les auteurs qui se sont le plus souciés de l'INTERdisciplinarité jusqu'à aujourd'hui sont surtout des épistémologistes puisqu'il s'agit de relier des disciplines entre elles. Mais la plupart des définitions sont ou vagues, ou confuses ou incomplètes. Il arrive même souvent que ces auteurs utilisent des termes différents pour désigner le même concept.

Ainsi, Carter GOOD définit l'approche INTERdisciplinaire :

> ... a method of study which experts, or the best research workers from many different fields of learning, are brought together in the examination of a particular problem that is relevant to all their approaches ;...[2]

Il s'agit donc de l'étude d'un problème particulier par des experts de disciplines différentes, problèmes dont la solution ne pouvait être trouvée sans leur collaboration spécifique. Good cite l'exemple d'une équipe de spécialistes médicaux et paramédicaux qui cherchaient en commun à résoudre le problème relié au développement d'un enfant.

Cette initiative de regroupement de spécialistes pour résoudre un problème est généralement appelée MULTIdisciplinarité. Chaque participant demeure spécialiste de sa propre discipline et par des échanges spécifiques précises assure le rôle de cette discipline dans la solution du problème soumis.

---

2. AAHE/ERIC, Higher Education Research Report, no 3, 1978, p. 8 ,Cité dans Interdisciplinarity : the Mutable Paradigm)"

Par contre, Bertrand définit la MULTIdisciplinarité en marquant davantage l'autonomie de la discipline du spécialiste : "La MULTIdisciplinarité c'est l'utilisation parallèle de plusieurs disciplines sans établir de rapport entre elles..."[3]

Le terme parallèle signifie qu'il n'y a aucune interaction entre les disciplines ; elles demeurent juxtaposées les unes par rapport aux autres.

A son tour The Southern Regional Education Board définit la MULTIdisciplinarité comme suit :

> ... as occuring when the solution to a problem makes it necessary to obtain information from two or more sectors of knowledge, but without the disciplines drawn on being changed or enriched.[4]

Ici encore on retrouve l'idée de parallélisme dans l'utilisation de l'information à partir de disciplines différentes.

L'interaction entre les disciplines survient quand il s'agit d'INTERdisciplinarité. La définition de l'INTERdisciplinarité par Piaget est la suivante :

> Niveau où la collaboration entre disciplines diverses ou entre des secteurs hétérogènes d'une même science conduit à des interactions proprement dites, c'est-à-dire à une certaine réciprocité dans les échanges.[5]

---

3. Yves BERTRAND, L'INTERdisciplinarité, in Pédagogiques, vol. 1, no 4, décembre 1973, pp. 3-5

4. The Southern Regional Education Board, AAHE/ERIC, Higher Education Research Report, no 3, 1978, p. 10, cité dans INTERdisciplinary : the Mutable Paradigm

5. Yves BERTRAND, op. cit..

Dans l'INTERdisciplinarité il y a donc coopération et interaction entre les disciplines impliquées ce qui, par voie de conséquence amène transformation et enrichissement de la perception des participants à l'égard de la discipline des autres participants.

Après de nombreuses expériences et par souci de cohésion entre les disciplines, il peut arriver parfois que des disciplines hybrides nouvelles apparaissent. Ainsi, la biochimie est le résultat d'une recherche INTERdisciplinaire. Elle est née des recoupements qui existaient entre la biologie et la chimie. On se demande si l'EDUCATION n'est pas en train de devenir ce genre de science puisqu'elle ne peut se passer de la psychologie et de la sociologie en particulier.

Ceci nous amène à définir un troisième terme relié à l'INTERdisciplinarité, la TRANSdisciplinarité. Pour plusieurs auteurs la TRANSdisciplinarité est définie comme suit :

> Nous désignons ainsi le cas important où les interactions entre deux ou plusieurs disciplines aboutissent à la création d'un corps de lois nouvelles composant l'ossature d'une discipline originale non réductible à la réunion formelle de celles qui l'ont engendrée.[6]

C'est la TRANSdisciplinarité qui a donné naissance à la théorie des jeux et simulations, à la cybernétique en particulier

Enfin, la PLURIdisciplinarité est l'utilisation combinée de plusieurs disciplines plus ou moins reliées dans le but de renforcer

---

6. Yves BERTRAND, op. cit.

les relations entre les disciplines. Le Centre for Educational Research and Innovation[7] donne l'exemple suivant : Latin-Français-Grec sont les disciplines pouvant être utilisées en PLURIdisciplinarité.

La CROSSdisciplinarité est un terme beaucoup moins utilisé. Il réfère à la vision d'une discipline du point de vue d'une autre discipline. Elle établit un rapport de convenance ou de non-convenance et cherche à rendre limpides les frontières de chacune d'elles.

De tous ces termes nous ne retiendrons que ceux de MULTIdisciplinarité et d'INTERdisciplinarité parce que ce sont ceux qui sont le mieux identifiés et qui répondent le mieux à nos préoccupations de recherche.

Ce qui est original dans l'INTERdisciplinarité par rapport à la MULTIdisciplinarité, c'est la création de quelque chose de non expérimenté qui emprunte à chaque discipline mais qui devient une entité en soi, distincte de la somme des disciplines dont elle est issue. On est porté à croire qu'en éducation c'est l'INTERdisciplinarité qu'il faut préconiser surtout pour les enfants et les adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

---

7. The Southern Regional Education Board, op. cit.

2. Les CHAMPS d'APPLICATION de l'INTERdisciplinarité

L'INTERdisciplinarité s'applique uniquement aux domaines de l'enseignement et de la recherche. Dans ces mêmes domaines, les exemples d'application de l'INTERdisciplinarité ne permettent pas de tirer un cadre de référence théorique et pratique d'implantation d'un programme interdisciplinaire. L'AAHE[9] note que dans la pratique de l'INTERdisciplinarité, il n'y a aucune méthode d'enseignement définie ; le type d'étudiants participant à des activités interdisciplinaires varie grandement ; chaque établissement construit lui-même son propre modèle d'INTERdisciplinarité.

Dans le domaine qui nous préoccupe, à savoir le domaine des handicapés physiques, mentaux et psycho-sociaux, l'INTERdisciplinarité plutôt que la PLURIdisciplinarité, a une place de choix, parce qu'elle consiste à conjuguer les connaissances de plusieurs disciplines au niveau de la planification, de l'organisation, de la réalisation et de l'évaluation, dans le but de créer un jeu d'influences concertées.

Le regroupement de plusieurs disciplines dans une concertation bien orchestrée contribue :

1. à l'établissement du diagnostic ;
2. à l'élaboration théorique et pratique d'un traitement ;
3. à l'évaluation de l'ensemble mis à l'épreuve.

---

9. AAHE/ERIC, op. cit., vol. 9, p. 1978

Selon SHOTICK et RHODEN[10] le traitement des handicapés demande l'interaction de techniques et de méthodes empruntées à plusieurs disciplines. L'objectif de cette approche est de répondre aux besoins spécifiques de l'enfant handicapé. En effet, selon FITZSIMONS[11] l'équipe de travail MULTI ou INTERdisciplinaire poursuit un but commun : planifier, organiser, réaliser et évaluer le traitement de l'enfant ce qui, il va sans dire, nécessite un engagement, un enseignement ou une intervention MULTI-disciplinaire.

L'équipe de travail doit rechercher à établir les frontières d'action des diverses disciplines, délimiter les champs et repérer les recoupements[12]. Par exemple, un physiothérapeute reçoit pendant sa formation des cours de psychologie reliés à des handicaps définis pour lui permettre de mieux comprendre le traitement global du handicap. Cependant, ce physiothérapeute ne doit pas se prendre pour un psychologue, ce serait usurper de ses capacités et prendre des risques injustifiables.

---

10. Andrew L. SHOTICK et Jane O. RHODEN, A Unitary Approach : Programming for the Mentally Retarded, in Mental Retardation, vol 11, no 1, février 1973, p. 35

11. Ruth M. FITZSIMONS, Fostering Productive Interdisciplinary Staff Conference, in Academic Therapy, vol. 12, no 3, avril 1977, p. 282

12. R. J. ANDREWS et Jeanette C. ANDREWS, Early Education for Mentally Retarded Children, in Australian Journal of Mental Retardation, vol. 3, no 1, mars 1974, p. 3

Selon THOMAS[13], l'accent doit être mis sur l'environnement du handicapé et sur ses relations avec cet environnement. A ce point de vue la coordination des disciplines est difficile et vulnérable. Elle requiert des spécialistes comme l'enseignant, l'éducateur, le psychologue, etc... et des services comme le service médical, le service social, le service du transport, etc...Enfin, il faut dans cette approche basée sur l'environnement faire grand cas des parents ou des tuteurs, responsables en tout premier lieu de l'amélioration de l'état du handicapé.

L'équipe MULTI ou INTERdisciplinaire joue alors un rôle important. Les personnes qui la composent doivent savoir harmoniser leurs techniques, leurs méthodes et leurs comportements. En dépit de leurs efforts, leur interaction au sein de l'équipe et dans la vie quotidienne avec les handicapés ne s'effectue pas sans difficultés et sans problèmes. Il arrive même que les résultats se font souvent attendre.

Plusieurs auteurs comme SHOTICK, ANDREWS, FITZSIMONS et WEEDER[14] ont essayé d'identifier les causes de problèmes, voire d'échecs, de l'approche INTERdisciplinaire ou MULTIdisciplinaire. Ces défauts, disent-ils, ne sont pas inhérents à l'approche elle-même, mais essentiellement aux personnes qui composent l'équipe.

---

13. Ellidee D. THOMAS, Clinical Evaluation and Coordination of Services : An Ecological Model, in Exceptional Children, vol. 14, no 1, septembre 1977, p. 16

14. Nancy WEEDER, A Stress Strength Model for Nurse Social Worker Collaboration, in Mental Retardation, vol. 12, no 2, avril 1974

Cependant, ces difficultés et ces problèmes ne sont pas sans solutions. Une expérimentation sérieuse avec une équipe éveillée, motivée et rompue à la dynamique de groupe, sera de nature, il faut l'espérer, non seulement à garantir l'efficacité du travail en INTERdisciplinarité mais aussi l'harmonisation des disciplines et des personnes. Quelques solutions sont signalées un peu plus loin dans ce rapport lorsqu'il est question du fonctionnement de l'équipe INTERdisciplinaire.

Pour s'éveiller aux causes de problèmes et difficultés, voici ce que les auteurs sus-mentionnés ont signalé :

1. manque d'un BUT COMMUN. L'équipe perd de vue son objectif qui doit être, non pas un combat d'écoles ou d'idéologies, mais un souci constant d'une bonne planification, d'un bon traitement et d'une bonne évaluation ;

2. manque de DEFINITION des champs disciplinaires et des champs d'action de chaque équipier ;

3. manque de STRUCTURES dans les moyens de communication et de dissémination de l'information. L'information circule mal, est mal acheminée, arrive en retard et souvent est mal interprétée ;

4. manque d'OUVERTURE d'ESPRIT, de COMPREHENSION RECIPROQUE, d'ESPRIT de COOPERATION et d'ENGAGEMENT sans réticence.

En dépit de toutes ces difficultés et appréhensions,-il reste qu'on n'a pas le droit de démissionner. L'INTERdisciplinarité est une nécessité dans le cas des handicapés mentaux, physiques et psycho-sociaux.

FITZSIMONS, en 1977, exprimait en des termes éloquents les conséquences d'attitudes négatives des membres d'une équipe INTER-disciplinaire :

> One must realize that knowledge and expertise without an accepting understanding attitude toward the members on a staff conference team can result in pallid (pâle, terne) or even acrimonious (acrimonieux) group interaction.[15]

Plusieurs auteurs reviennent souvent sur les tensions et les frustrations qui se développent à l'intérieur des équipes INTERdisciplinaires pour les regrouper sous la rubrique RIGIDITE des participants. Même si une certaine tension se développe inévitablement, comme un phénomène normal du travail de groupe, petit à petit elle s'estompe pour faire place à une collaboration harmonieuse et sereine. Il faut espérer que l'expérimentation qui va être entreprise va confirmer cet heureux dénouement et que les enfants placés au centre de nos préoccupations en seront comblés et les intervenants, gratifiés.

Les mêmes auteurs croient que la plupart des problèmes que l'on identifie dans le travail interdisciplinaire sont dus à des défauts d'administration : planification, organisation, communication, évaluation. Déterminer les rôles et les tâches, faire circuler l'information, laisser le temps de se préparer aux rencontres, fixer les rencontres pour que tous soient disponibles et bien disposés, etc..garantissent le succès.

---

15. Ruth M. FITZSIMONS, <u>op. cit</u>.

Cette description un peu sombre du travail INTERdisciplinaire ne devrait pas cependant nous laisser croire que son efficacité est utopique. Certains auteurs, peu nombreux malheureusement, se sont attardés à décrire explicitement les avantages de ce type de travail. Garner est un de ceux qui en ont signalé[16] :

1. meilleure utilisation des talents et des compétences mis au service des handicapés ;

2. meilleure utilisation de l'équipement, des ressources et des services ;

3. meilleure programmation du traitement des handicapés ;

4. meilleure coordination dans le traitement.

Le physiothérapeute et l'éducateur ou l'enseignant peuvent facilement s'entendre sur la tenue que l'enfant doit avoir dans certaines circonstances. L'éducateur et l'enseignant peuvent également combiner leur action pour que les apprentissages d'ordre affectif et social puissent s'effectuer sûrement et efficacement.

Après avoir considéré les fondements de l'approche INTERdisciplinaire et MULTIdisciplinaire, en avoir donné les inconvénients et les avantages, il nous a semblé opportun de citer quelques exemples de fonctionnement de ce type de dynamique de groupe.

---

16. Arthur GARNER, Interdisciplinary Team Teaching : Is your Middle School Ready ? in NASSP Bulletin, vol. 60, no 403, novembre 1976, p. 98

3. EXEMPLES de FONCTIONNEMENT INTER ou MULTIdisciplinaire

Les exemples suivants sont tous tirés de documents en provenance des Etats-Unis d'Amérique. Dans ce pays, un règlement fédéral exige une équipe MULTIdisciplinaire pour la planification et l'évaluation du traitement des enfants handicapés. (Annexe A)

Dans l'état du Connecticut cette équipe a pour but de déterminer l'éligibilité de l'enfant à un programme d'enseignement spécialisé et d'établir ses besoins spécifiques. Elle est appelée équipe de planification et de placement (Planning and Placement Team). Elle est composée :

d'un coordonnateur
d'un spécialiste de l'évaluation
d'un médecin
d'un professeur d'éducation spécialisée
d'un conseiller
d'un orthophoniste
d'un travailleur social
d'un professeur régulier
des parents
de l'ENFANT.

Chaque membre de l'équipe a un rôle bien déterminé.

Le COORDONNATEUR est le grand responsable des activités de planification et de placement. Il a pour rôle des tâches administratives, comme la planification des rencontres ; de communication, comme la dissémination de l'information ; de contrôle sur les procédures, comme le contrôle du déroulement des procédures de testing.

Le SPECIALISTE DE L'EVALUATION administre les tests, en fait rapport par écrit au coordonnateur et en informe les parents.

Le MEDECIN administre les tests de diagnostic et en fait rapport par écrit au coordonnateur.

Le PROFESSEUR, le CONSEILLER, le TRAVAILLEUR SOCIAL et l'ORTHOPHONISTE administrent leurs tests respectifs et en font rapport par écrit au coordonnateur.

Les PARENTS participent aux rencontres INTERdisciplinaires.

L'ENFANT lui-même participe aux rencontres INTERdisciplinaires et y exprime les besoins qu'il ressent.

Le COORDONNATEUR rassemble l'information et convoque les membres de l'équipe. Il distribue à chacun les données recueillies. L'équipe décide de l'éligibilité de l'enfant à un programme adapté à ses besoins.

Si l'enfant est éligible, une équipe est formée dont le mandat est de développer un programme individuel. La composition de cette équipe varie mais doit toujours comprendre :

les PROFESSIONNELS qui seront responsables de l'implantation du programme ;

le COORDONNATEUR de l'enseignement dont le mandat est de superviser les travaux de l'équipe spéciale ;

les PARENTS ;

l'ENFANT.

Il est parfois recommandé d'adjoindre à l'équipe, des PROFESSIONNELS susceptibles d'apporter des services de support. Ainsi on peut adjoindre l'orthophoniste au professeur pour tout ce qui concerne la parole.

L'équipe qui a été formée du professeur et des spécialistes soumet le plan d'enseignement au coordonnateur, l'implante, procède aux évaluations appropriées et présente les résultats de ses opérations à l'équipe entière de planification et de placement pour une révision du plan et y apporter les modifications qui s'imposent.

La planification de l'enseignement est assurée par le professeur et les spécialistes à l'aide d'un plan-type qui lui sert de cadre de référence. Ce plan-type comprend cinq (5) sections :

1. l'identification de l'enfant ;
2. les besoins de l'enfant, établis par l'équipe de planification et de placement ;
3. les moyens appropriés pour répondre aux besoins de l'enfant ;
4. l'évaluation périodique des performances et des comportements de l'enfant ; (responsabilité du professeur)
5. la présentation des résultats à l'équipe de planification et de placement.(responsabilité du professeur)

Le plan d'enseignement, tel que déjà indiqué, est développé par une équipe mandatée par l'équipe de planification et de placement. C'est cette dernière équipe qui constitue et étudie les dossiers et qui prend toutes les décisions.

A cet exemple de fonctionnement d'équipe INTERdisciplinaire tiré du Connecticut ajoutons celui du

The Athens Unit of Georgia Retardation Center.

Ici le personnel est entraîné à travailler en MULTIdisciplinarité.

Tous les enfants sont référés au département d'Assistance sociale. Les assistants recueillent toutes les données pertinentes disponibles concernant l'histoire médicale de l'enfant, ses aptitudes scolaires, ses résultats aux tests, son histoire familiale, etc...

Ici comme au Connecticut il y a une équipe MULTIdisciplinaire responsable de l'ensemble des décisions à prendre au sujet d'un enfant handicapé.

Les assistants préparent un sommaire des renseignements recueillis et le distribuent aux responsables de programmes pour fin de révision. Ces responsables complètent, modifient ou transforment l'information reçue et la retournent aux assistants désignés. C'est alors que ceux-ci procèdent à des interviews de l'enfant pour assurer des évaluations pré-admission aux points de vue auditif, psychologique, médical, etc...

Tous les représentants des spécialités qui ont interviewé l'enfant préparent un rapport incluant une description de la situation et des recommandations. L'enfant est alors invité à une séance de l'équipe MULTIdisciplinaire où sera prise la décision de son éligibilité à un programme spécialisé. A cette séance, chaque participant exprime son point de vue non seulement sur ce qui regarde sa discipline mais aussi sur la performance de l'enfant dans tous les domaines : médical, social, émotif, cognitif, etc...

Sur la base de ces observations, et après décision d'admission, les membres déterminent les buts généraux du traitement à assurer.

La planification du programme à implanter s'effectue en trois (3) phases :

1. <u>évaluation de l'enfant au Centre même</u>

Un programme d'évaluation précis et complet est mis sur pied. Les résultats sont compilés avec référence aux domaines de développement suivants : intellectuel, éducatif, social, émotif, physique, langage et autonomie. Ceci pour établir le niveau actuel de fonctionnement de l'enfant.

Les spécialistes de tous ces domaines se concertent pour établir les besoins de l'enfant et définir les objectifs à atteindre.

2. <u>expérimentation du programme en classe</u>

En classe, l'enfant est soumis à diverses activités d'apprentissage comme l'éducation physique, la musicothérapie, la clinique psychologique, l'orthophonie, etc... Les responsables de l'administration de ces programmes se réunissent une ou deux fois par mois pour faire le point.

3. <u>expérience de vie dans un milieu choisi</u>

Cette expérience se poursuit pendant six ou huit semaines. Les spécialistes du Centre établissent le profil exhaustif de l'enfant avant de le placer dans une communauté choisie en fonction de ses besoins. Quand l'expérience est complétée dans le milieu de vie, l'équipe MULTIdisciplinaire revise le profil de départ, souligne les progrès ou les régressions et prépare un programme pour le futur développement de l'enfant.

Dans ce deuxième exemple, l'auteur insiste sur l'importance de la distribution de l'information à tous les membres de l'équipe à partir de l'information reçue de chaque membre. L'auteur insiste également sur l'évaluation de l'enfant à partir non seulement de ses observations pertinentes à sa propre discipline, mais aussi de ses observations sur les autres domaines du développement de l'enfant.

D'autres auteurs ont également préconisé l'évaluation de l'enfant dans une optique généraliste et spécialiste ; ZWEIG[17] est un de ceux-là. Pour assurer cette évaluation globale et générale, ZWEIG préconise la création d'une équipe complète formée de spécialistes de toutes les disciplines concernées et quatre mini-équipes (case team) chacune formée d'un seul spécialiste d'une spécialité donnée et de quelques autres spécialistes ne représentant pas nécessairement toutes les disciplines de l'équipe complète.

Chaque mini-équipe est dirigée par un COORDONNATEUR qui a pour fonction d'organiser, de coordonner et de préparer les rapports. Les membres de chaque mini-équipe se réunissent une fois par semaine pour présenter et étudier le fruit de leurs observations et leurs recommandations. Le COORDONNATEUR rédige les rapports et les présente à l'équipe complète.

---

17. Herbert ZWEIG, Interdisciplinary Team Functioning, A Case Team Approach to habilitation in a residential facility of the Mentally Retarded, Willowbrook Developmental Center, Statenisland, Janvier 1975

Ces quelques exemples illustrent assez bien le fonctionnement des équipes responsables de la planification, de l'organisation, de la réalisation et de l'évaluation des programmes individuels confectionnés pour l'éducation des handicapés.

On y a constaté sans doute que la MULTIdisciplinarité et l'INTERdisciplinarité se confondent assez souvent et si on consulte la bibliographie qui accompagne cet exposé, on verra que la plupart du temps c'est de l'INTERdisciplinarité qu'il s'agit.

En glanant les éléments qui ont été exposés on est renseigné suffisamment sur la composition des équipes, sur leur rôle et le rôle de chacun de leurs membres, sur l'importance du rôle de coordonnateur, sur la responsabilité exclusive de l'équipe entière dans les décisions à prendre et sur la nécessité pour le représentant de chaque discipline de se rendre capable de prononcer un jugement global sur l'enfant soumis à son évaluation.

C'est à partir de ces expériences externes et de votre expérience dans votre propre milieu qu'il sera possible de constituer un modèle de fonctionnement INTERdisciplinaire adapté à la clientèle qui vous a été confiée.

LE TABLEAU DE LA PAGE 24 SCHÉMATISE LES FORMES DE DISCIPLINARITÉ

TABLEAU COMPARATIF DES COMPOSANTES MAJEURES DES DIVERSES FORMES DE DISCIPLINARITE

	PLANIFICATION concertée	ORGANISATION concertée	REALISATION concertée	EVALUATIONS concertées	ECHANGES d'INFORMATION	ECHANGES ET INTERACTION	AUTONOMIE conservée	CHOIX final
PLURI=	X	X	X	X	X		X	
MULTI=	X	X	X	X	X		X	
INTER=	X	X	X	X	X	X	X	X
TRANS=					X			

LE GROUPE DE RECHERCHE

1. LES FORMES PLURI ET MULTI SE CONCERTENT POUR LA PLANIFICATION. L'ORGANISATION. LA RÉALISATION ET LES ÉVALUATIONS. ELLES ONT DES ÉCHANGES D'INFORMATION ET CONSERVENT LEUR AUTONOMIE.
2. LA TRANSDISCIPLINARITÉ SE RÉDUIT À DES ÉCHANGES D'INFORMATION POUR ABOUTIR À UNE FUSION DE PLUSIEURS SCIENCES POUR EN ARRIVER À LA CRÉATION D'UNE SCIENCE AUTONOME.
3. L'INTERDISCIPLINARITE REQUIERT LA CONCERTATION SUR TOUTE LA LIGNE ET SE CARACTÉRISE PAR L'INTERACTION ENTRE LES DIVERSES DISCIPLINES TOUT EN CONSERVANT SON AUTONOMIE. C'EST LA CONCEPTION ÉPISTÉMOLOGIQUE. (CF. : PAGES 8 ET 9 DE CETTE ÉTUDE)

BIBLIOGRAPHIE

AAHE/ERIC, Interdisciplinary : the mutable Paradigm, in Education Research Report, no 9, 1978, 72p. ED 167 043

ANDREWS, R. J., Multidisciplinary Models in Special Education, in Slow learning Child, vol. 22, no 1, mars 1975, pp. 45-47

ANDREWS, R. J., Jeanette, G. ANDREWS, Early Education for Mentally Retarded Children, in Australian Journal of Mental Retardation, vol. 3, no 1, mars 1974, pp. 1-5

BERTRAND, Yves, Analyse-l'interdisciplinarité, dans Pédagogiques, no 4, décembre 1976

BLANKENSHIP, Colleen, S., Illinois Interim Resource Manual for Individualized Education programme, Illinois State department of Education, Springfield, Division of Specialized educational Services, août 1977, 44p.

BOUCHARD, Jean-Marie, L'application d'un programme intégré d'Education corporelle auprès de déficients mentaux et son influence sur l'acquisition des habiletés motrices et préparatoires à l'apprentissage scolaire : perspective multidisciplinaire, thèse de Ph.D. non publiée, Sciences de l'Education, Université du Québec à Montréal, avril 1975, ii-302p.

BROWN, Lewis J., Jerald REECE, An interdisciplinary Model for Teacher Education, in Journal of Teacher Education, vol. 29, no 6, novembre-décembre 1978, pp. 51-52

CLEROUX, Jacques M., Robert DUFRESNE, L'approche multidisciplinaire dans Pédagogiques, vol. 4, no 2, avril 1979, pp. 12-16

COLLINS, Charles C., Karl O. DREXEL, General Education : the Los Medanos College Model, Pleasant Hill, Los Medanos College, California, 218p. ED 116 746

COUNELIS, James Steve, Evaluation and the social Science Interdisciplinary Course.

CRUICKSHAND, W. M., An Interdisciplinary Model for Manpower development for mental Retardation, in J. Cohen (Ed.) The Challenge of Mental Retardation, in The Community, Ann Arbor, Michigan, The University of Michigan, 1970

CURRY, Joan F., An interdisciplinary approach to Clinical Assessment, in Journal of Reading, vol 21, no 7, avril 1978, pp. 631-633

DEDE, Christopher, Examining a Model for Teaching Scientific literacy through interdisciplinary courses focused on science, Related Social ISSUES, avril 1976, 25p. ED 123 123

DECKER, H.A., A System for planning and achieving comprehensive health care in Residential Institutions for the Mentally Retarded, Ann Arbor, Michigan, Department of Health Development, School of Public Health, University of Michigan, 1970

ESTER, Myrna L., A System interpretation of Multidisciplinary and Interdisciplinary Inquiry, in Curriculum Design, 1977, 23p. ED 134 561

FENTON, Kathleen L., and others, A Decision Model for Special Education programming Team, Connecticut State Department of Education, Hartford, 1977, 20p. ED 157 221

FETHE, Charles B., A philosophical Model for Interdisciplinary programs, in Liberal Education, vol. 59, no 34, décembre 1973, p. 490-497

FITZSIMONS, Ruth M., Fostering Productive Interdisciplinary Staff Conferences, in Academic Therapy, vol. 12, no 3, avril 1977, pp. 281-287

GARNER, Arthur, Interdisciplinary Team teaching, Is your middle school ready ? in NASSP Bulletin, vol. 60, no 403, novembre 1976, pp. 98-102

GOL[illegible] [illegible]rt, Construction of a social learning curriculum, [illegible]versity, N.Y., Department of Special Education, [illegible]

[illegible], Présent, Avenir de la recherche interdiscipli-[illegible] [illegible]vue internationale des Sciences sociales, vol. xxix, [illegible], p. 627-648

[illegible], Alonzo E., Judith SIMON et al..., Criteria for special class placement of the Midly Retarded Interdisciplinary comparison, in Mental Retardation, vol. 13, no 4, août 1975, pp. 7-10

[illegible]sciplinary Science Education, Report of a Conference, National Science Teachers Association, Washington D.C., novembre 1970, 31p.

LEWIS, Jean, et al... Interdisciplinary Guide to career Exploration, Vale School District 15, Oregon, 1975, 138p. ED 138 800

LORY, Alice et al..., We must all teach writing, 1977, 16p. ED 145 475

MITCHELL, Marlys et Robbie LUBKER, Language and Academics for Retarded Children : An interprofessional Model, in Language, Speech, and Hearing Services in schools, vol. 6, no 3, Juillet 1975, pp. 139-146

O'LEARY, Susan G., Marlene R. SCHNEIDER, Special Class Placement for conduct problem Children, in Exceptional Children, vol. 44, no 1, septembre 1977, pp. 24-30

ORVILLE, Johnson G., Interdisciplinary Workshop for Special Education and Vocational Education Teachers : Final Report, Ohio State University, Columbus, Center for Vocational and Technical Education, Spons Agency, Office of Education (DHEW), Wshington, D.C., février 1969, 21p.

PODHAJSKI, Blanche et al..., An Interprofesional Proble-Solving approach for specific learning Disabilities : clinical, Medical, Educational, août 1976, 42p. ED 135 126

RUDVALL, Gate, Interdisciplinary teaching in the human Sciences at the Senior Level of the 9-Year Comp rehensive School in Sweden, Educational and Psychological Interactions, no 56, School of Education, Malmo (Sweden), Department of Educational and Psychological Research, avril 1976, 49p. ED 135 720

SHOTICK, Andrew L., Jane D. RHODEN, A Unitary Approach : Programming for the MR, in Mental Retardation, vol. 11, no 1, février 1973, pp. 35-38

SIDNEY, Bijov, Practical implications of an interactional Model of Child Development, in Exceptional Children, vol 44, no 1, septembre 1977, pp. 6-14

SINACOEUR, Mohamed Allal, Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? in Revue des Sciences Sociales, vol. xxix, no 4, 1977, pp. 616-626

SINSON, Janice C., Downs's infants : An interdisciplinary approach involving Parents, in International Journal of Rehabilitation Research, vol.1, no 1, 1978, pp. 59-69

THOMAS, Ellidee D., Clinicel Evaluation and coordination of Services : An ecological Model, in Exceptional Children, vol. 44, no 1, septembre 1977, pp. 16-22

BIBLIOGRAPHIE

TROUTMAN, Benjamin I., Joyce H. TRUMP et al... Interdisciplinary team teaching : Rationale Models and Reflection, in English Journal, vol. 65, no 7, octobre 1976, pp. 49-52

VLASAK, Frances Stetson, Martin J. KAUFMAN, Comprehensive Approach to pupil planning ; Stage III, Instructional Planning, Connecticut State Department of Education, Hartford, Bureau of Pupil Personnel and Special Education Services ED 157 221

WEEDER' Nancy W., A Stress-Strength Model for Nurse-Social Worker collaboration, in Mental Retardation, vol, 12, no 2, avril 1974, pp. 39-42

WEISENSTEIN, Greg, Vocational Education's contribution in the career development of Retarded individuals, in Education and Training of the Mentally retarded, vol 12, no 2, avril 1977, pp. 158-160

WONACOTT, Wayne A., The Model Kit as learning tool, in School Shop, vol. 38, no 2, novembre 1978, pp. 19-21

Developmental Evaluation Services for Children : Replication manual, Montgomery County department of Health, Rockville, décembre 1978, 86p.

ZWEIG, Herbert M., Interdisciplinary Team functioning : A case team approach to habilitation in a Residential facility of the Mentally Retarded. Willowbrook Developmental Center, Staten Island, janvier 1975, 38p.

ANNEXE A

DEVELOPING IEP POLICIES AND PROCEDURES

One of the responsibilities of the SEA as stated in the proposed Federal Rules (Section 121a.221) is to require local education agencies to write IEP policies and procedures. Specifically, these policies and procedures must state the manner in which IEP's are developed, implemented, reviewed, maintained, and evaluated. Certain sections of Public Law 94-142, the proposed Federal Rules for PL 94-142 (FR), the Illinois Rules and Regulations (IR), and the Illinois School Student Records Act (ISSRA), contain pertinent information regarding IEP's. The purpose of this section is to specify the relevant aspects of both federal and state rules which should be incorporated into an IEP policies and procedures document. In order to assist you in [illegible] IEP policies and procedures, excerpts from federal and state rules will be presented. An [illegible]ropriate way to begin your IEP policies and procedures document would be to describe your [illegible]erral and case study evaluation procedures. You should then base the remainder of your document on the following excerpts from federal and state rules.

Placement

Each SEA and LEA shall insure that a handicapped child's placement is determined annually (FR 121a.442(a)(1), (IR 9.25) and is based on his/her IEP (FR 121a.442(a)(2)).

A handicapped child should be educated in the school which he/she would normally attend if not handicapped, unless the child's IEP requires another arrangement (FR 121a.442(c)).

To the maximum appropriate extent, handicapped children (including those in public and private facilities), should be educated with children who are not handicapped (FR 121a.440).

A handicapped child shall be placed in a program which is the most appropriate to his/her needs and least restrictive of interaction with non-handicapped children (IR 9.17(1)(a)).

Handicapped children in private schools and facilities will be provided with special education and related services in conformance with an IEP (P.L. 94-142, 613(B)(ii)) (FR 121a.225).

An LEA which places a handicapped child in a private school shall maintain administrative control and direction over those services (FR 121a.303(b)).

Participants at Meeting(s)

Participants at meeting(s) shall include:

a) A representative of the child's LEA (P.L. 94-142, 602(19)), (FR 121a.223(a)), (IR 9.15(1)). The proposed federal rules specify that the representative must be other than the child's teacher(s) and qualified to provide or supervise the provision of special education.

b) The child's teacher(s), special, regular, or both who will implement the child's IEP (P.L. 94-142, 602(19)), (FR 121a.223(b)).

c) The child's parent(s) (P.L. 94-142, 602(19)), (FR 121a.223(c)), (IR 9.15(2)).

d) The child, if deemed appropriate (P.L. 94-142, 602(19)), (FR 121a.223(d)).

e) Other individuals at the discretion of the LEA or parent(s) (FR 121a.223(e)), (IR 9.15(1)).

f) A representative of the private school if the child is to be placed in a private facility (FR 121a.226).

The Illinois Rules and Regulations also include the special education director or a designee, all individuals involved in evaluating the child, and those persons who may become responsible for providing special education and related services to the child (IR 9.15(1)).

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE

I. DEFINITIONS DE L'AUTONOMIE ET CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU AUTONOME 3

1.1. Les définitions de l'autonomie 3

1.2. Les caractéristiques de l'individu autonome 7

II. LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE : PRINCIPES ET STRATEGIES . 12

1.1. Quelques principes conditionnant le développement de l'autonomie 13

1.2. Différentes stratégies visant à faciliter le développement de l'autonomie à l'école 15

III. LES MODES D'EVALUATION DE L'AUTONOMIE 20

1.1. La définition des objectifs affectifs en termes comportementaux 23

1.2. Les méthodes d'évaluation des objectifs affectifs 25

CONCLUSION 30

BIBLIOGRAPHIE 32

ETUDE DOCUMENTAIRE ANNEXE D

SUR

LES DÉFINITIONS, LE DÉVELOPPEMENT ET L'ÉVALUATION DE L'AUTONOMIE

EN VUE DE RECHERCHES

PAR

LOUISE LAHAYE, ATTACHÉE DE RECHERCHE
ANTONIO LE SIEUR, COORDONNATEUR ET
CHERCHEUR PRINCIPAL

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
JANVIER 1981

Meetings should be scheduled at a mutually agreed upon time and place. If parents are unable to participate in the meeting, the LEA should use other methods such as individual or conference calls to insure parent participation. If parents are unwilling to participate, the LEA should document its attempts at arranging a mutually agreed upon time and place for the meeting (FR, 121a.224(b)(c)).

If a child's parents are deaf, or do not speak English, the LEA must arrange for an interpreter to be present at the meeting(s) (FR, 121a.224(d)) (IR, 9.15(2)(a)).

Contents of an IEP

An IEP must include:

a) A statement of the child's present levels of educational performance (P.L. 94-142, 602(19)(a)) (FR, 121a.225(a)).

b) A statement of annual goals (P.L. 94-142, 602, (19)(b)) (FR, 121a.225(b)).

c) A statement of short-term instructional objectives (P.L. 94-142, 602, (19)) (FR, 121a.225(c)) (IR, 9.15(3)(e)).

d) A statement of the services to be provided to the child (P.L. 94-142, 602(19)(c)), including:

the type of physical education program the child will receive (FR, 121a.225(d)(1));

any special media and materials (FR, 121a.225(d)(2));

the projected date and anticipated duration of those services (P.L. 94-142, 604, (19)(d)) (FR, 121a.225(e));

a description of the extent to which the child will participate in regular education (FR, 121a.225(f));

a justification for the child's placement (FR, 121a.225(g));

a list of all individuals who will implement the child's IEP (FR, 121a.225(h)).

e) Objective criteria, evaluation procedures, and schedules for determining, on at least an annual basis, whether short-term instructional objectives are being achieved (P.L. 94-142, 602, (19)(e)) (FR, 121a.225(i)).

Evaluation

Objective criteria and evaluation procedures must be used, on at least an annual basis, to determine whether a student has achieved the short term instructional objectives on his/her IEP (FR, 121a.225(i)).

Appropriate evaluation information, including teacher and parent opinions, shall be used. The annual review shall determine the extent to which the child has met the objectives on his/her individual educational plan (IR, 9.25(l)).

Maintenance of IEP's

The SEA shall require each public agency providing special education and related services to establish policies and procedures for maintaining IEP's (FR, 121a.221(b)).

A written report of the multidisciplinary staff conference shall be prepared. The report shall be dated and include a list of all participants at the meeting (IR, 9.18(1)). The report should be maintained in the student's temporary record (ISSRA, 1.04(10)).

A student's temporary record may include, among other things, "verified information of clear relevance to the education of the student" (ISSRA, 1.04(12)). IEP's should be maintained as part of a student's temporary record.

Each LEA shall maintain a record of supportive data on each child placed in a private facility (IR, 9.3).

premier chapitre sur les principales définitions de l'autonomie afin d'en arriver à distinguer au terme de cette revue, les principales caractéristiques de l'individu autonome.

Dans le deuxième chapitre, nous énoncerons un certain nombre de principes issus de la psychologie du développement et qui conditionnent le développement de l'autonomie ; de plus, nous examinerons quelques stratégies qui ont été essayées afin d'activer le développement de l'autonomie à l'école.

Nous visons par ces deux chapitres à rencontrer le premier objectif de ce travail, c'est-à-dire, faire le point sur les sources documentaires concernant l'autonomie.

Dans le troisième chapitre, nous nous arrêterons sur les façons possible d'évaluer l'autonomie dans le contexte de la classe. Il sera particulièrement question de la définition et de la mesure des objectifs d'ordre affectifs. Ceci nous permettra de répondre au second objectif de ce travail qui est de trouver des modes d'évaluation de l'autonomie.

Finalement, en conclusion, il sera présenté un modèle d'éducation de l'autonomie qui reliera schématiquement les principaux aspects abordés.

INTRODUCTION

"Le but de l'éducation est de dépasser l'état de minorité pour atteindre celui de majorité, de maturité ; la fonction intellectuelle, la volonté, le goût doivent parvenir à la plénitude dont ils sont capables dans l'autoconscience et l'autodétermination de la personnalité développée." 1

Les conceptions actuelles en éducation accordent à l'école non plus seulement un rôle dans la transmission des connaissances mais aussi un rôle dans le développement personnel et social de l'enfant et de l'adolescent.

Parallèlement, les travaux en psychologie du développement ont démontré que l'accession à l'autonomie représente une des principales tâches de l'enfant et tout spécialement de l'adolescent.

Comme la quête de l'autonomie coincide avec l'étape scolaire de la vie de l'enfant et de l'adolescent, l'école a donc un rôle à jouer dans le développement de l'autonomie chez les étudiants.

Nous tenterons dans le présent exposé de situer la notion d'autonomie dans le cadre du développement de l'étudiant. Trois objectifs seront poursuivis :

. faire le point sur les sources documentaires concernant l'autonomie ;
. trouver des modes d'évaluation de l'autonomie ;
. structurer un modèle d'éducation de l'autonomie.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous nous pencherons dans un

---

1. Mauro Laeng, Vocabulaire de la pédagogie moderne, Paris, éditions du Centurion, 1974, p. 56

CHAPITRE PREMIER

DEFINITIONS DE L'AUTONOMIE ET CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU AUTONOME

DEFINITIONS DE L'AUTONOMIE ET CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU AUTONOME

La notion d'autonomie est très large. Elle peut recouvrir différentes réalités selon le contexte dans laquelle elle s'inscrit. Ainsi, par exemple, on entend parfois parler d'autonomie de l'Etat, d'autonomie syndicale, d'autonomie de l'entreprise ou encore, de l'autonomie d'une organisation, d'un individu...

Nous tenterons dans cette première partie de cerner d'une façon plus précise la notion d'autonomie telle qu'elle se conçoit en éducation. Pour ce faire, nous nous pencherons dans un premier temps sur les définitions qu'en ont données différents chercheurs préoccupés par l'éducation et le développement de l'enfant. Cette démarche nous aidera, dans un second temps, à mettre en évidence un certain nombre de traits caractéristiques qui seraient particuliers à un individu autonome.

1.1. Les définitions de l'autonomie

En faisant une brève analyse des principales définitions de l'autonomie, il est possible de distinguer 3 types de définitions :

1.1.1. L'autonomie considérée comme un aspect de l'indépendance et de la liberté.

1.1.2. L'autonomie considérée comme un aspect de la conscience de l'individu.

1.1.3. L'autonomie envisagée dans l'optique des rapports de réciprocité de l'individu avec les autres.

1.1.1. <u>L'autonomie vs indépendance</u>

En tentant de définir l'autonomie, de nombreux auteurs tels Webster, Loevinger, Bettelheim... mettent en évidence l'aspect de la liberté de l'individu par rapport aux contraintes externes. Ces définitions sont souvent associées au concept d'indépendance. Nicole Tremblay dans une étude portant sur l'impact de la dimension de l'autonomie sur la compétence de l'individu à réagir en situation de crise, fait une revue des principales définitions de certains psychologues concernant l'autonomie. Ainsi :

- Pour Jacobs, l'autonomie représente la capacité de l'individu de se comporter de façon affirmative et indépendante.[1]
- Pour Webster, l'autonomie représente la capacité de l'individu de se contrôler lui-même sans subir de contraintes extérieures.[2]
- Pour Bettelheim, l'autonomie représente la capacité interne de se gouverner soi-même et de chercher un sens à sa vie.[3]

---

1. Nicole Tremblay, <u>Autonomie et résolution de crise</u>, Mémoire de Maîtrise en psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1979, p. 16

2. Idem, p. 32

3. Idem, p. 31

1.1.1. <u>L'autonomie vs indépendance</u>

En tentant de définir l'autonomie, de nombreux auteurs tels Webster, Loevinger, Bettelheim... mettent en évidence l'aspect de la liberté de l'individu par rapport aux contraintes externes. Ces définitions sont souvent associées au concept d'indépendance. Nicole Tremblay dans une étude portant sur l'impact de la dimension de l'autonomie sur la compétence de l'individu à réagir en situation de crise, fait une revue des principales définitions de certains psychologues concernant l'autonomie. Ainsi :

- Pour Jacobs, l'autonomie représente la capacité de l'individu de se comporter de façon affirmative et indépendante.[1]
- Pour Webster, l'autonomie représente la capacité de l'individu de se contrôler lui-même sans subir de contraintes extérieures.[2]
- Pour Bettelheim, l'autonomie représente la capacité interne de se gouverner soi-même et de chercher un sens à sa vie.[3]

---

1. Nicole Tremblay, <u>Autonomie et résolution de crise</u>, Mémoire de Maîtrise en psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1979, p. 16

2. Idem, p. 32

3. Idem, p. 31

. Pour Munsigner, l'autonomie représente la capacité de gouverner sa vie selon ses propres objectifs.[4]

. Pour Kenneth A. Strike, l'autonomie est un aspect de la liberté :

> "The kind of freedom has to do with a person's ability to make independent choice and to evaluate alternative courses of action, ie, with his spiritual independence. I call this sort of freedom "autonomy".[5]

. Pour Yves Guyot, l'autonomie représente la capacité de l'individu de prendre en charge de façon volontaire et efficace ses activités.[6]

1.1.2. Autonomie vs conscience

D'autres auteurs associent l'autonomie à la conscience. Pour ceux-ci, l'autonomie se traduit par la capacité de l'individu de discriminer parmi des valeurs, des choix qui se posent à lui, ceux qui lui sont propres et ceux qui lui sont imposés de l'extérieur.

. Pour Douvan et Adelson :

> "Autonomy means the capacity to manage a clarity vision which permits one to transcend customary structuring of reality. The autonomous person, by definition, is able to escape illusion and convention."[7]

---

4. Harry Munsigner, Fondamentals of Child Development, Holt Rinehart and Winston, 1975, p. 418

5. Kenneth A. Strike, Freedom, Autonomy and Teaching, in Educational Theory, New-Jersey, vol 22, no. 3, Été 1972, p. 363

6. Yves Guyot et al., La recherche en éducation, Paris Editions E.S.F., 1974, p. 149

7. Elisabeth Douvan et Joseph Adelson, The Adolescent Experience, New-York, John Wiley and Sons, 1966, p. 131

- Pour Lafon :

"Etre autonome, c'est choisir entre les valeurs et les courants d'opinion divers qui vous sont offerts, et adhérer d'une manière lucide à telle ou telle de ces valeurs pour les faire siennes."[8]

- Pour Chickering, l'autonomie réfère à une certaine indépendance émotionnelle qui permet à l'individu d'agir sans toujours rechercher l'approbation des autres et à résoudre des problèmes avec des solutions qui lui sont propres.[9]

1.1.3. Autonomie vs réciprocité

Finalement, un dernier groupe d'auteurs, dans leur définition de l'autonomie, insistent sur l'aspect des rapports de réciprocité qu'entretient l'individu avec son milieu et avec ceux qui l'entourent.

- Pour Miller, être autonome ne signifie pas être isolé des autres :

"People in the higher stage of development usually see themselves as integral part of human family."[10]

---

8. Robert Lafon, Vocabulaire de la psychopédagogie, Paris P.U.F., 1969, p. 79

9. Harry A. Lewis, A Teacher's Reflexions on Autonomy, in Studies in Higher Education, vol. 3, no. 2, 1978, p. 151

10. John P. Miller, Piaget, Kohlberg and Erikson : Developmental Implications for Secondary Education, in Adolescence, vol. XIII, no. 50, Eté 1978, p. 239

. Pour Piaget, la vie sociale, le contact et le respect mutuel entre les individus est un facteur déterminant de l'autonomie :

"Reciprocity seems in this connection to be the determinant of autonomy."[12]

. Pour Coleman, l'apprentissage de l'autonomie passe par la prise de conscience de ses actes et de ses conséquences.[13]

En prenant comme point de départ les différentes définitions de l'autonomie énoncées, il est possible de se faire une idée plus claire de ce que sont les principaux traits caractéristiques de l'individu autonome.

1.2. Les caractéristiques de l'individu autonome

En faisant une synthèse des définitions rapportées ci-dessus, un portrait-type de l'individu autonome semble se dessiner : l'individu autonome est celui qui est en mesure de gouverner lui-même sa vie à partir d'un choix lucide et personnel des options et des valeurs qui s'offrent à lui compte tenu des rapports qu'il entretient avec son milieu.

Essayons maintenant de concrétiser ce portrait-type en identifiant certains traits caractéristiques que posséderait un individu autonome.

On retrouve dans la littérature concernant l'autonomie

---

12. Jean Piaget, The Moral Judgment of Child, Londres, Routled and Kegan Paul Ltd, 1950, p. 195

13. James S. Coleman, Adolescents in the Schools, New-York, Basic Books Inc., 1965, p. 121

plusieurs façons de classifier les différents aspects de l'autonomie. Ainsi, Guyot propose une classification en 4 points : autonomies physique, mentale, personnelle et affective. Dans le rapport de l'association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique,[14] on recense 3 aspects de l'autonomie : l'autonomie intellectuelle, socio-affective, et l'accomplissement personnel. Douvan et Adelson en proposent aussi une en trois points : autonomie fonctionnelle ou comportementale, autonomie émotionnelle et autonomie des valeurs. Dans une étude présentée à la Fédération des CEGEP par un groupe de psychologues et de conseillers d'orientation de la région de Québec, les auteurs suggèrent une classification en deux aspects : l'autonomie fonctionnelle et l'autonomie émotionnelle.[15]

Les dimensions de l'autonomie qu'ils attribuent à chacune de ces divisions sont plus ou moins interdépendantes et couvrent souvent les mêmes réalités. Il sera retenu ici une classification en trois points empruntée à tous ces auteurs et qui me semble la plus susceptible de déboucher sur la définition de comportements qui se prêteront à l'action éducative et à son évaluation.

Les caractéristiques de l'individu autonome seront donc définies sous la forme d'énoncés généraux se référant à la capacité de l'individu

---

14. Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Pour une école nouvelle, Actes du Colloque d'Amiens 1968, Paris, Dunod, 1969, p. 40

15. Louise Landry, Danielle Riverin-Simard, et all, C.O.D.E., Une conception des objectifs de développement en éducation, in L'orientation professionnelle, vol. 13, no. 3, automne 1977, p. 248

de fonctionner de façon autonome : l'autonomie fonctionnelle ; à la capacité de l'individu de reconnaître ce qui est le résultat d'un choix personnel ou de ce qui lui imposé de l'extérieur : l'autonomie émotionnelle ; et finalement, à la capacité de l'individu de respecter les autres, de prendre ses responsabilités en tant qu'individu et membre de la collectivité à partir d'une notion fondée du bien et du mal : il s'agit de l'autonomie morale. Cette dimension de l'autonomie réfère à une conception de l'être humain idéal ; elle n'est jamais totalement achevée. (Voir à ce sujet, Piaget et Erikson)

1.2.1. Les caractéristiques de l'individu autonome relevant de l'autonomie fonctionnelle

. Capacité de reconnaître des alternatives (proposée par Morton)
. Capacité de faire des choix, de prendre des décisions (Erikson, Bettelheim, C.O.D.E.)
. Capacité de prendre des risques (Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique)
. Capacité de résoudre des problèmes (Douvan et Adelson, C.O.D.E.)
. Capacité de formuler des critiques (Morton)
. Capacité de formuler des opinions qui témoignent du sens de la perspective et de la profondeur (Strike, Morton)
. Capacité de trouver de l'information pertinente (Association d'études...)
. Capacité d'entreprendre des activités diverses et inhabituelles avec le sentiment qu'il est possible de modifier son environnement (Bettelheim, English and English)

. Capacité de prévoir, de planifier, d'organiser (C.O.D.E.)

. Capacité de mener des activités à terme (Guyot)

. Capacité de s'imposer une méthode de travail (Guyot)

. Capacité de faire preuve d'initiatives (Guyot)

1.2.2. <u>Les caractéristiques de l'individu autonome relevant de l'autonomie émotionnelle</u>

. Capacité de faire la différence entre une opinion imposée par les autres et une opinion personnelle (Douvan et Adelson, C.O.D.E., Lafon, Strike)

. Capacité d'identifier ses forces et ses faiblesses (Erikson)

. Capacité d'accomplir une activité sans toujours rechercher l'assentiment des autres (Greenberger, Douvan et Adelson, Miller, Chickering)

. Capacité de coopérer avec les autres pour atteindre certains objectifs (C.O.D.E., Chickering)

. Capacité à coopérer, à travailler en équipe, à exprimer ses idées (C.O.D.E., Wertheim)

. Capacité de défendre ses opinions et les actes que l'on croit juste même si on rencontre des oppositions (Miller)

. Capacité de s'engager (Guyot, Greenberger)

. Capacité de se débrouiller seul, à passer à l'action sans compter sur les autres (C.O.D.E.)

1.2.3. Les caractéristiques de l'individu autonome relevant de l'autonomie morale

. Capacité de juger (Dearden)

. Capacité de modifier ses comportements afin d'améliorer sa condition (Coleman)

. Capacité de reconnaître que les critères qui fondent les jugements peuvent varier selon les circonstances (Dearden, Strike, Guyot)

. Capacité de se percevoir comme un élément de la famille humaine (Miller, C.O.D.E.)

. Capacité de saisir la relation entre son bien et celui de la communauté (C.O.D.E., Piaget)

. Capacité d'entreprendre des activités tout en étant conscient de ses actes (Coleman)

La liste ci-dessus n'est pas exhaustive ; elle représente toutefois un bon éventail des principales caractéristiques de l'individu autonome telles que suggérées par les auteurs cités.

Il est d'ores et déjà possible de noter que ces capacités propres à l'individu autonome pourront être traduites sous forme d'objectifs pédagogiques spécifiques. Cet aspect sera discuté plus en profondeur dans la troisième partie.

CHAPITRE II

LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE : PRINCIPES ET STRATEGIES

LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE : PRINCIPES ET STRATEGIES

Maintenant que nous avons cerné le concept d'autonomie ainsi que les caractéristiques de l'individu autonome, nous nous interrogerons sur les moyens de faciliter le développement de l'autonomie dans [illegible] scolaire.

Dans un premier temps, il sera fait état d'un certain nombre de principes tirés de la psychologie du développement [illegible] qui conditionnent l'apprentissage de l'autonomie. Dans un deuxième temps, nous aborderons la question des stratégies d'éducation à l'autonomie.

1.1. Quelques principes conditionnant le développement de l'autonmie

Les écrits concernant le développement de l'autonomie sont assez nombreux. Ils sont surtout concentrés sur deux étapes principales de la vie de l'individu : la première enfance et l'adolescence.

Puisque nous nous intéressons à l'aspect scolaire du développement de l'autonomie, nous nous concentrerons sur les études portant sur l'adolescence.

Bien que, comme le précisent Piaget et Erikson, l'accession à l'autonomie est le résultat d'un long processus qui commence très tôt dans l'enfance et qui ne s'achève qu'à la fin de l'adolescence et même plus tard, la quête de l'autonomie trouve son point culminant durant l'adolescence.

> "Dans leur quête d'un nouveau sentiment de continuité et d'unité vécue (...) certains adolescents doivent encore une fois se colleter aux crises des premières années avant de pouvoir installer des idoles et des idéaux comme gardiens d'une identité finale."1

---

1. Erik L. Erikson, Adolescence et crise ; la quête de l'identité, Paris, Flammarion, 1972, p. 125

Selon Nicole Tremblay qui a consacré une partie de son mémoire à la genèse de l'autonomie, la quête de l'autonomie, pour emprunter les termes de Erikson, se caractérise par un conflit entre le besoin de sécurité et le besoin d'être libre.

> "C'est donc le début d'une nouvelle étape : apprendre à prendre ses propres responsabilités et à en accepter les conséquences. Ce mouvement n'est cependant pas achevé avant la fin de l'adolescence."2

Ce conflit indépendance/sécurité se manifeste dans tous les aspects de la vie de l'adolescent : dans ses relations avec ses parents, avec ses professeurs, avec ses pairs. Plusieurs auteurs, dont Piaget, Reymond-Rivier, insistent sur l'importance primordiale du groupe des pairs dans le processus d'acquisition de l'autonomie.

> "L'éducation adulte ne suffit pas à socialiser l'enfant. A elle seule elle ne façonnerait que des êtres dépendants et soumis, incapables de juger et d'agir par eux-même. Elle doit être complétée par cette éducation qui se fait entre pairs."3

Finalement, d'autres auteurs, cités par Roger Lévesque, mettent en évidence le fait que l'éducation à l'autonomie n'est pas le seul fait de l'école. Il signale plusieurs auteurs, tels Havighurst et Lambert,

---

2. Nicole Tremblay, Autonomie et résolution de crise, op.cit., p. 25

3. Berthe Reymond-Rivier, Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Bruxelles, Charles Dessart, (2e éd.), 1965, p. 134

4. Roger Lévesque, L'école secondaire face au développement personnel de l'adolescent : l'accession à l'autonomie. Mémoire de Maîtrise, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1976, Chapitre premier.

qui considèrent que l'école joue un rôle secondaire par rapport à celui de la famille dans le développement de l'autonomie.

À la suite des considérations qui précèdent, il est possible de tirer quelques principes qu'il sera bon de considérer lorsque viendra le temps d'élaborer un modèle de développement de l'autonomie.

1.1.1. Le développement de l'autonomie est une tâche de l'adolescence principalement

1.1.2. Elle se traduit par un conflit entre un besoin de sécurité et un besoin d'indépendance. Pratiquement, cela signifie qu'il faudra se montrer prudent lorsque viendra le temps de planifier des activités de développement afin de bien évaluer le degré de difficulté des tâches.

1.1.3. Le développement de l'autonomie n'est pas le seul fait de l'école [illegible] la famille, et les groupes de pairs ont aussi des rôles importants à jouer ; il faudra en tenir compte lorsque viendra le temps d'évaluer l'autonomie.

1.2. Différentes stratégies pour faciliter le développement de l'autonomie à l'école

Lorsque vient le temps de faire le recensement des principales stratégies qui ont été utilisées afin de faciliter le développement de l'autonomie chez l'enfant et l'adolescent, on peut constater qu'il existe presque autant de stratégies que d'enseignants. Chacun en propose un

un certain nombre, qui diffèrent selon leur conception personnelle de l'autonomie. On peut toutefois distinguer trois niveaux d'intervention possibles :

1.2.1. Interventions sur les structures de l'école.

1.2.2. Interventions à partir de méthodes pédagogiques globales.

1.2.3. Propositions d'activités spécifiques visant à développer l'autonomie.

1.2.1. Interventions sur les structures de l'école

Les propositions à ce niveau vont des plus simples aux plus complexes.. Par exemple, à la suite du Colloque d'Amiens, l'association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique propose le décloisonnement des classes afin de modifier la relation pédagogique traditionnelle. Dans le Rapport Parent, avec la proposition d'implantation des écoles polyvalentes, on suggérait d'aménager des locaux pour le travail en équipe, la mise sur pied de conseils de classe étudiants...

1.2.2. Interventions à partir de méthodes pédagogiques globales

La plupart des méthodes dites actives ou centrées sur l'enfant ont fait de l'autonomie un de leur objectif principal.

> "L'école d'aujourd'hui doit entrainer l'enfant à l'autonomie et doit lui donner le cadre de cette autonomie. La dialectique traditionnelle doit céder le pas à une auto-instruction qui permette une prise en charge de chacun par soi-même."5

---

5. Louis Legrand, l'évolution de la pédagogie in La pédagogie, Les Dictionnaires du savoir moderne, Paris, 1972, p. 203

Tout comme Legrand, Ferrière propose sa méthode comme un moyen de favoriser le développement de l'autonomie :

> "L'école active se fixe comme but de conserver et d'accroître les énergies utiles et constructives de l'individu pour en faire une personnalité responsable et autonome."6

C'est un type de pédagogie centrée sur l'enfant où le maître devient un facilitateur. Ce type d'approche favorise le développement d'un certain nombre de caractéristiques de l'individu autonome telles que : la capacité de trouver de l'information pertinente, d'entreprendre des activités, de faire preuve d'initiative... Il s'agit en fait de la poursuite d'une autonomie davantage fonctionnelle.

Une variante de la méthode active est l'approche du "self-government" qui met l'accent sur le développement des aptitudes d'interaction entre les enfants par l'expérience de l'autogestion. Ainsi, pour Piaget dont la notion d'autonomie est très étroitement liée à la réciprocité, le self-government représente le moyen privilégié d'éducation à l'autonomie.

> "If then, we had to choose the totality of existing educational systems those which would correspond with our psychological result, we would turn our method in the direction of what has been called "Group-Work" or "Self-Government"."7

Une autre variante des méthodes centrées sur l'enfant est incarnée par le mouvement d'éducation psychologique (affective education).

---

6. Adolphe Ferrière, L'école active, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, (2e éd.) 1969, p. 211

7. Jean Piaget, The Moral Judgment of Child, op. cit., p. 412

Les tenants de cette méthode insistent sur la nécessité de développer la personnalité de l'adolescent en planifiant diverses activités qui faciliteront la formation du concept de soi, l'identification de ses valeurs personnelles, de ses intérêts et de la capacité à s'auto-évaluer. Thayer[8] donne dans son livre un aperçu des diverses expériences qui peuvent être menées individuellement ou en groupe. Ces activités contribuent à développer l'autonomie émotionnelle des étudiants.

Enfin, une dernière approche que l'on pourrait nommer la pédagogie des projets :

> "La pédagogie des projets apprend à l'enfant à orienter ses élans, à les maîtriser pour qu'ils concourrent à une réalisation définie, dans le cadre d'un contrat négocié, accepté, respecté, conclu."[9]

Dans cette approche, qui peut être menée soit individuellement ou en groupe, on vise à développer la capacité de l'étudiant à organiser, à planifier un travail, à coopérer, à être réaliste dans ses projets, à communiquer clairement ses idées... Cette méthode intervient donc à la fois sur le plan émotionnel et fonctionnel de l'autonomie.

1.2.3. Activités spécifiques visant à développer l'autonomie

A ce niveau, on retrouve un certain nombre de propositions d'activités qui sont décrites comme favorisant le développement de l'autonomie.

---

8. Louis Thayer, Affective Education : Strategies for Experiencial Learning, Californie, University Associate, 1976, 227 p.

9. Jean Vial, Pédagogie du projet, sans lieu, Pédagogie actuelle, Institut national de recherche et de documentation, 1977, p. 71

Il peut s'agir, par exemple, d'une approche essai/erreur où l'étudiant a l'occasion de prendre des risques, de faire des choix, de mesurer les conséquences de ses erreurs (proposée par Coleman). Il peut s'agir encore d'activités d'exploration qui permettent à l'étudiant de se sensibiliser à des problèmes concrets, à se confronter à différentes alternatives qui développeront son aptitude à faire des choix (proposée par Morton).

Les jeux de rôle, les discussions à partir des problèmes que vivent les adolescents, des critiques de livres, l'élaboration de projets communautaires, de coopération avec les organismes du milieu, sont autant de propositions différentes visant à développer l'autonomie de l'étudiant.

Les exemples pourraient être multipliés à l'infini. Une constante semble toutefois se dégager de ces diverses approches : elles préconisent toutes la participation active de l'étudiant. Le développement de l'autonomie passe donc par l'engagement de l'étudiant dans une activité quelconque, quelle soit de nature physique, intellectuelle, affective ou sociale.

Enfin, il est significatif de souligner que si les propositions et les tentatives d'éducation de l'autonomie sont nombreuses, peu d'auteurs poussent leur démarche jusqu'à en faire une évaluation systématique ; on accorde beaucoup d'importance au développement de l'autonomie, mais on cherche rarement à vérifier autrement que par l'intuition, l'efficacité de son entreprise. C'est cet aspect que nous traiterons dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III

LES MODES D'EVALUATION DE L'AUTONOMIE

LES MODES D'EVALUATION DE L'AUTONOMIE

Selon De Landsheere, l'évaluation ..."est le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par les élèves".[1]

Si on assigne à l'éducation l'objectif de développer l'autonomie de l'étudiant, il devient nécessaire de vérifier l'atteinte de cet objectif. Toutefois, l'évaluation de l'autonomie dans la littérature n'est pas un sujet tellement exploité.

La tâche n'est pas facile. En effet, il ne s'agit plus de mesurer la capacité de mémoriser d'un étudiant ou encore ses connaissances, mais un ensemble de comportements et d'attitudes qui touchent la personnalité de l'étudiant. L'individu autonome, comme on l'a déjà décrit, est celui qui est en mesure de gouverner lui-même sa vie à partir d'un choix lucide et personnel des valeurs et des options qui s'offrent à lui compte tenu des rapports qu'il entretient avec son milieu.

Drathwohl, Bloom et Massia[2] ont élaboré une taxonomie des objectifs pédagogiques en trois points : des objectifs d'ordre cognitifs, qui mettent en évidence la mémoire, la reproduction ou la résolution d'opérations intellectuelles ; des objectifs d'ordre affectifs, qui mettent en relief un sentiment, une émotion ou une idée d'acceptation ou de

---

1. Gilbert De Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, P.U.F., 1979, p. 111

2. David R. Krathwohl et Benjamin S. Bloom, Taxonomie des objectifs pédagogiques : Domaine affectif, Tome 2, Montréal, Education nouvelle, 1970, p. 7

refus, ils varient de la simple attention portée à des phénomènes choisis, aux qualités complexes du caractère et de la conscience ; et finalement, des objectifs d'ordre psycho-moteurs qui mettent en relief l'habileté musculaire et motrice.

En faisant un bref retour sur les caractéristiques de l'individu autonome, présentées au chapitre premier, on se rend compte qu'un certain nombre d'entre eux dépendent à un premier degré d'objectifs d'ordre cognitifs tels que : la capacité de résoudre des problèmes, de formuler des critiques... et que la majorité dépendent d'objectifs d'ordre affectifs tels que : la capacité de prendre des risques, de prendre des décisions, d'élaborer son propre système de valeurs, de coopérer...

Diverses recherches effectuées aux U.S.A. et rapportées par Schroeder et all[3] démontrent que le développement cognitif ou le niveau atteint par l'individu sur le plan de la conceptualisation ont un effet sur l'habileté de l'étudiant à réunir une information pertinente, à résoudre des problèmes, à travailler en groupe et à démontrer une attitude responsable.

Dans le même ordre d'idée, Miller[4] démontre lui aussi qu'il existe un lien entre le niveau d'autonomie atteint par un individu et son développement cognitif et affectif.

---

3. Harold M. Schroeder, M. Karlins et J.D. Phares, Education for Freedom, Wiley and Sons, 1973, chapitre 5.

4. John P. Miller, Piaget, Kohlberg and Erikson : Developmental Implication for Secondary Education, op. cit., p. 238

Ces recherches semblent démontrer qu'il existe une relation étroite entre les processus cognitifs et les processus affectifs impliqués dans le comportement autonome. Toutefois, il semble que si certaines habiletés cognitives sont nécessaires au développement de l'autonomie, celle-ci enfère en dernier ressort des comportements et des attitudes qui relèvent du domaine affectif.

1.1. La définition des objectifs d'ordre affectifs en terme comportementaux

A la suite des travaux de Krathwohl, Bloom et Massia, plusieurs auteurs se sont penchés sur la façon de définir des objectifs d'ordre affectifs en termes comportementaux afin d'en arriver à établir des critères de mesure.

Pour Collins, Johansen et Johnson[5] trois étapes sont nécessaires afin de définir une activité pédagogique qui se prête à la mesure : premièrement, la définition d'un but ; deuxièmement, la définition d'un objectif ; et troisièmement, la description des comportements qui serviront d'indicateurs de performance.

Popham, propose une stratégie en 5 étapes afin de faciliter la spécification d'objectifs d'ordre affectifs en termes comportementaux : premièrement, énoncer une proposition générale du but à atteindre ;

---

5. Harold W. Collins, John H. Johansen et James A. Johnson, Educational Measurement and Evaluation : A Worktext, Glenview, Scott Foresman and Co., 1976, p. 154

6. David A. Payne, The Assment of Learning : Cognitive and Affective, sans lieu, D.C. Heath and Co., 1974, p. 65

deuxièmement, imaginer un étudiant qui personnifierait cet objectif et décrire son comportement ; troisièmement, imaginer un étudiant qui aurait un comportement opposé ; quatrièmement, imaginer une situation pour laquelle les étudiants répondraient différemment ; et finalement, sélectionner les situations les plus efficaces.

Seavitt et al...[7] dans une recherche visant à développer l'autonomie et la connaissance de soi chez les adolescents propose de définir ces objectifs en terme de comportements, en précisant le changement espéré, le contexte dans lequel le changement s'inscrit et ce que l'on attend des étudiants à la fin du programme.

Il semble donc, tout comme pour les objectifs d'ordre cognitifs, qu'il soit possible de spécifier des objectifs affectifs en terme de comportements.

La définition des objectifs en termes comportementaux peut être considérée comme une étape préliminaire à l'évaluation ; ce n'est qu'à partir d'indices comportementaux précis qu'il sera possible d'établir des critères d'évaluation objectifs.

Nous nous arrêterons maintenant sur les diverses méthodes qui ont été proposées afin de mesurer les objectifs d'ordre affectifs : les tests de personnalité, la méthode autobiographique et les méthodes d'observation.

---

7. Richard C. Seavitt et al..., Project Essay. The Development and Testing of Instructional Material to Encourage Self-Understanding and Self-Direction in Adolescent Youth, in Eric/ED040081, Mars 1971, p. 7 (microfilm)

1.2. Les méthodes d'évaluation des objectifs d'ordre affectifs

Les écrits portant sur l'autonomie sont surtout d'ordre théoriques. Les chercheurs qui ont conduit des recherches sur le sujet ont utilisé toute une gamme d'instruments afin d'en arriver à une mesure de l'autonomie. Les inventaires de personnalité, les entrevues structurées, les mises en situation, les récits autobiographiques, les diverses techniques d'observation... furent employées. Toutes ne sont pas également appropriées au contexte scolaire. L'entrevue structurée, par exemple, est difficilement réalisable, car elle nécessite une préparation technique considérable et demande beaucoup de temps. Par contre, certaines méthodes d'observation s'avèrent plus utiles. Voyons ces méthodes plus en détail.

1.2.1. Les tests de personnalité

Les tests de personnalité sont élaborés à partir de concepts et de théories psychologiques. Ils ont pour but de fournir des mesures normalisées des attitudes, des motivations, des valeurs, des traits individuels. Ces tests, comme le note De Landsheere, "portent sur l'un ou plusieurs aspects de l'organisation dynamique des systèmes psychologiques de l'individu qui détermine son adaptation particulière à son environnement".[8]

---

8. Gilbert De Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, op. cit., p. 278

Un certain nombre de ces tests tels que le Personality Research Form (P.R.F.), le California Psychological Inventory (C.P.I.), le Sixteen Personality Factors (16 P.F.), le Personal Orientation Inventory (P.O.I.), et l'Adjective Check-List comportent des échelles qui mesurent l'autonomie ou un de ses aspects. Ces instruments sont traduits en français, sauf pour l'Adjective Check-List.

Le principal avantage de ce type de mesure, c'est qu'il fournit une mesure basée sur des normes. Celles-ci sont cependant rarement québécoises. L'inconvénient, c'est qu'il est nécessaire d'avoir une préparation spéciale pour administrer ces tests et les interpréter. Ils sont habituellement utilisés pour des fins de diagnostic ou de recherche. Leur utilisation comme un outil de mesure courant risquerait de soulever beaucoup de controverses.

1.2.2. La méthode autobiographique

La méthode autobiographique ou autobiographie structurée, est celle par laquelle l'étudiant rédige lui-même un journal personnel dans lequel il inscrit diverses réflexions concernant des aspects précis de sa journée ou d'une activité. Hill s'est servi de cette méthode afin de vérifier la validité de certaines échelles du C.P.I., dont celle qui mesure l'indépendance.[9] Mais tout comme pour l'entrevue structurée,

---

9. Arthur H. Hill, Use of Structured Autobiography in the Construct Validation of Personality Scales in Journal of Consulting Psychology, vol. 31, no. 6, p. 551-556

et les tests standardisés, il s'agit là sans doute d'une méthode plus utile dans la recherche et l'investigation psychologique que dans la perpective d'une utilisation régulière dans le contexte de la classe.

1.2.3. <u>Les techniques d'observation</u>

Selon plusieurs spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation, il semble que les techniques d'observation soient les plus appropriées à la mesure des objectifs affectifs dans le cadre de la classe :

> "Observational techniques are particularly usefull in evaluating performance skills products and some aspects of personal/social adjustment."10

Deux façons de procéder afin de structurer une observation : soit observer les étudiants dans leurs activités normales, ou encore, stru[illegible] une situation à [illegible] de laquelle l'étudiant [illegible] à [illegible] certaines [illegible] avec le comportement à mesurer (exercices [illegible] ion, jeux de rôle...).

> "The individual is placed in a situation that calls for some action or reaction, his behavior is observed for recorded and rating is made of the personality caracteristics displayed."11

Trois méthodes sont suggérées afin d'aider le professeur à

---

10. William A. Mehrens et Lehmann, <u>Measurement and Evaluation in Education and Psychology</u>, Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 371

11. Frederick G. Brown, <u>Principles of Educational and Psychological Testing</u>, Holt, Rinehart and Winston, (2e éd.), 1976, p. 357

évaluer un étudiant à partir des techniques d'observation :

- Le compte-rendu anecdotique où le professeur note comme pour un récit les interactions qui ont lieu, le contexte dans lequel les faits se sont déroulés, les comportements de l'étudiant...Ces compte-rendus sont analysés par la suite à partir d'une grille d'analyse.
- La liste de contrôle (check-list) où le professeur élabore au préalable une liste des comportements qu'il considère comme de bons indicateurs de performance. Il note au fur et à mesure qu'ils se manifestent les comportements de l'étudiant qui sont comparables à ceux inscrits sur sa liste.
- L'échelle de notation (rating scale) où les comportements attendus de l'étudiant sont notés sur une échelle graduée. Ces grilles peuvent être cotées de 1 à 5, par exemple, ou être présentées sous forme de graphiques...

Selon Payne[12] ces méthodes ont l'avantage de se prêter particulièrement bien à la mesure de l'ajustement social, émotionnel et personnel. Elles permettent d'obtenir une mesure directe à partir du comportement ; elles peuvent s'appliquer à tous les âges ; elles ont lieu dans un cadre naturel. De plus, la situation en elle-même, s'il s'agit d'une activité structurée, peut constituer une étape du processus d'apprentissage.

---

12. David A. Payne, The Assessment of Learning : Cognitive and Affective, op. cit., p. 378

Toutefois, Payne souligne le fait que ces méthodes sont particulièrement sujettes à la subjectivité. Un contexte théorique solide, des objectifs précis et bien définis peuvent diminuer les effets de la subjectivité. De plus, l'évaluateur doit être conscient des limites de cette mesure, de l'existence probable de nombreux stimuli difficilement identifiables ainsi que de l'instabilité des comportements.

Suite aux considérations qui précèdent, il apparaît que l'évaluation de l'autonomie soit une chose possible quoique délicate. Pour être menée avec efficacité, il est utile de tenir compte des étapes et des principes suivants :

. Définir le plus précisément possible les objectifs poursuivis ;
. les spécifier en terme de comportements observables ;
. élaborer une grille d'évaluation précise et fonctionnelle ;
. ne pas trop évaluer d'étudiants à la fois ;
. être attentif à ses propres réactions subjectives ;
. tenir compte du fait que les comportements ne sont pas stables avant de porter un jugement hâtif ;
. finalement, si l'évaluateur structure une activité, qu'il assure que celle-ci soit bien adaptée aux capacités intellectuelles et affectives de l'étudiant.

CONCLUSION

Nous avons tenté dans les pages précédentes de préciser la notion d'autonomie telle qu'elle se présente en éducation, en faisant une recension des écrits concernant le sujet.

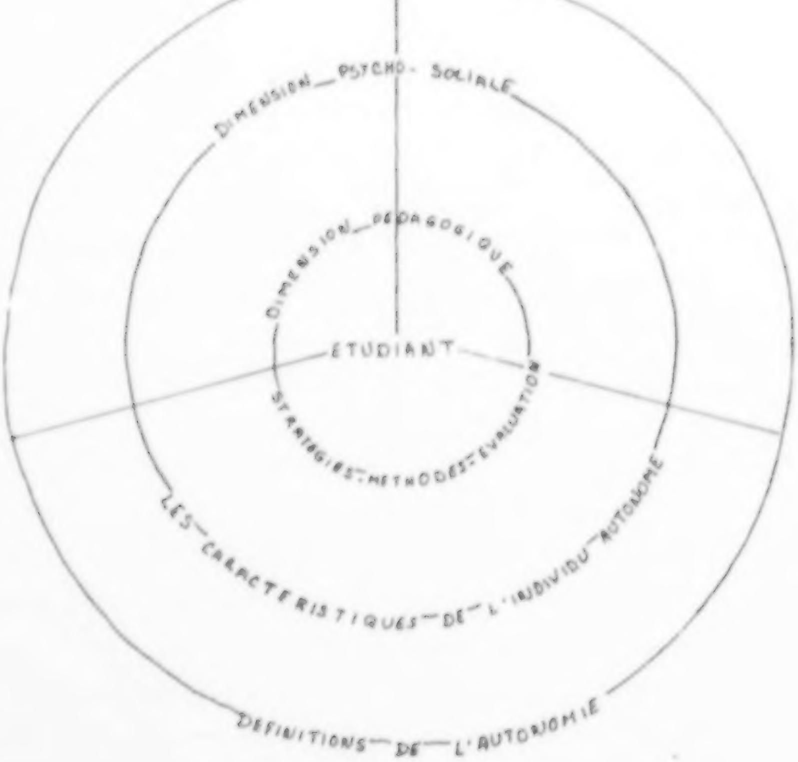
L'examen de différentes définitions nous a permis de constater que la notion d'autonomie en éducation revêtait trois aspects principaux : un aspect d'indépendance vis-à-vis d'autrui ; une dimension consciente, qui se traduit par la capacité de reconnaître ses propres choix et ceux qui sont imposés de l'extérieur ; et une aptitude à entretenir des rapports de réciprocité avec les autres. A partir de ces définitions, il a été possible de définir les principales caractéristiques psycho-sociales de l'individu autonome. (chap. 1)

La recension des documents concernant le développement de l'autonomie à l'école, nous a permis d'énumérer un certain nombre de principes et de stratégies d'éducation de l'autonomie (chap. 2) ; de même que différentes façons d'évaluer l'autonomie dans le contexte de la classe (chap. 3).

En rassemblant ces données, il est maintenant possible d'élaborer un modèle d'éducation de l'autonomie qui schématiserait les principales dimensions abordées précédemment et qui los ressituerait dans un cadre plus global.

Un modèle d'éducation de l'autonomie

Le modèle présenté ici (p. 31) est un modèle global d'éducation de l'autonomie dans le sens où il n'entre pas dans le détail de l'activité éducative, des processus d'apprentissage ou des modes d'évaluation.


DIMENSION THEORIQUE
DIMENSION PSYCHO-SOCIALE
DIMENSION PEDAGOGIQUE
ETUDIANT
STRATEGIES-METHODES-EVALUATION
LES CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU AUTONOME
DEFINITIONS DE L'AUTONOMIE

Il situe plutôt le concept d'autonomie dans chacune des dimensions d'un processus pédagogique global.

Il prend la forme d'un modèle concentrique. Ainsi, à partir des dimensions théoriques de l'autonomie, c'est-à-dire des définitions de l'autonomie, il est possible de dégager, à un second niveau, les caractéristiques psycho-sociales de l'individu autonome et, en partant de là, d'élaborer, à un troisième niveau, différentes stratégies, méthodes et modes d'évaluation de l'autonomie dans la classe. L'étudiant se trouve être au centre du modèle, au point de convergence de toute cette activité éducative.

Trois dimensions sont donc inclues dans un processus d'éducation de l'autonomie : une dimension théorique, une dimension psycho-sociale et une dimension pédagogique.

Les trois niveaux sont reliés par des lignes transversales qui indiquent qu'à chaque moment, il est possible de recourir à n'importe quel niveau afin de préciser une dimension ou de réajuster son action.

Finalement, en conclusion, il apparaît qu'un processus global d'éducation de l'autonomie est essentiellement axé vers l'étudiant. Il vise à le re[illegible] de gouverner lui-même sa vie à partir d'un choix lucide et pe[illegible]tions et des vale[illegible]s qui s'offrent à lui, compte ten[illegible] qu'il en[illegible]tient av[illegible] son milie[illegible]. Toute action éducative visant à développer l'autonomie chez l'étudiant doit se fonder sur une conception à la fois théorique, psycho-sociale et pédagogique de l'autonomie.

BIBLIOGRAPHIE

AIKEN, Lewis, R. Jr., Psychological Testing and Assessment, Boston, Allyn and Bacon 2e éd., 1976, 380 p.

ASSOCIATION d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Pour une école nouvelle, Actes du colloque national d'Amiens 1968, Paris, Dunod, 1969, 470 p.

BASSECHES, Michael et S. HAMILTON, The Impact of Participatory Democratic Work Experience on Adolescent Development, in ERIC/ED162530, avril 1980, 24 p. (microfilm)

BERTRAND, Arthur et Joseph P. CEBULA, Tests, Measurement and Evaluation : A Developmental Approach, sans lieu, Addison-Wesley Publishing Co., 1980, 321 p.

BERTRAND, Yves, Les modèles éducationnels, Montréal, Services pédagogiques, Université de Montréal, 1979, 72 p.

BROWN, Frederick G., Principles of Educational and Psychological Testing, New-York, Montréal, Holt Rinehart and Winston, 2e éd., 1976, 504 p.

BROWN, Stuart C., Philosophers Discuss Education, Totowa, Rowman and Littlefield, 1975, 260 p.

COLEMAN, James S., Adolescents in the Schools, New-York, Basic Book Inc., 1965, 121 p.

COLLINS, Harold W., John H. JOHANSEN et James A. JOHNSON, Educational Measurement and Evaluation : A Worktext, Glenview, Scott, Foresman and Co., 1976, 285 p.

DE LANDSHEERE, Gilbert, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, P.U.F., 1979, 338 p.

DOUVAN, Elisabeth et Joseph ADELSON, The Adolescent Experience, New-York, John Wiley and Sons, 1966, 470 p.

GUYOT, Yves et al..., La recherche en éducation, Paris, Editions E.S.F., 1974, 163 p.

EDUCATION et pédagogie, Encyclopédie Larousse, Paris, 1977, 127 p.

EISER, Richard J. et Elisabeth B. Osmon, Judgmental Perspective and Value Connotations of Response Scale Lebels, in Journal of Personality and Social Psychology, vol. 36, no 5, 1978, p. 491-497.

ENGLISH, Horace B., et Champney ENGLISH, A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms, New-York, David Mc Kay Cie, 1965, 594 p.

ERIKSON, Erik L., Adolescence et crise : la quête de l'identité, Paris, Flammarion, 1972, 328 p. (Traduit par Joseph Ness et Claude Louis-Combet)

FERRIERE, Adolphe, L'école active, Neuchatel, Delachaux et Niestly 8e éd., 1969, 211 p.

GREENBERGER, Ellen, Schools and Maturity Programs : Final Report, in ERIC/ED128690, février 1976, 39 p. (microfilm)

HENERSON, Marlene E., Lynn Lyons MORRIS et Carol Taylor FITZ-GIBBON, How to Measure Attitudes, Beverly Hills, Sage Pub. Ltd, 1978, 184 p.

HILL, Arthur H., Use of Structured Autobiography in Construct Validation of Personality Scales, in Journal of Consulting Psychology.

KATZ, Fred E., Autonomy and Organisation, New-York, Random House, 1968, 179 p.

KRATHWOHL, David R., et Benjamin S. BLOOM, Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine affectif, tome 2, Montréal, Éducation nouvelle, 1970, 231 p. (Traduit par Marcel Lavallée)

LAENG, Mauro, Vocabulaire de la pédagogie moderne, Paris, Le Centurion, 1974, 251 p. (Traduit par Jean Guichard)

LAFON, Robert, Vocabulaire de la psychopédagogie, Paris, P.U.F., 1969, 716 p.

LANDRY, Louise, Danielle RIVERIN-SIMARD et al..., C.O.D.E., Une conception des objectifs de développement en éducation, in L'orientation professionnelle, vol. 13, no 3, automne 1977, pp. 227-284.

LEGRAND, Louis, L'évolution de la pédagogie, Les dictionnaires du savoir moderne, Paris, Centre d'étude et de promotion de la lecture, 1972, pp. 198, 225.

LESCURE, M., Les carences éducatives ; les troubles de la relation à l'autre pendant l'enfance et l'adolescence, Toulouse, Privat, 1978, 222 p.

LEVESQUE, Roger, L'école secondaire face au développement personnel de l'adolescent ; l'accession à l'autonomie. Mémoire de maîtrise en psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1976, 128 p.

LEWIS, Harry A., A teacher's Reflexion on Autonomy, in Studies in Higher Education, vol. 3, no 2, 1978, pp. 149-160.

MEHRENS, William A. et Irvin J. Lehmann, Measurement and Evaluation in Education and Psychology, New-York, Montréal, Holt, Rinehart and Winston, 1973, 718 p.

MILLER' John P., Piaget, Kohlberg and Erikson : Developmental Implication for Secondary Education in Adolescence, vol. XII, no 50, été 1978, pp. 237-250.

MILLER, John P., Schooling and Self-Alienation ; A Conceptual View, in The Journal of Educational Though, vol. 7, no 2, août 1973, pp. 105-120.

MORTON, David L., The Rites of Passage from Dependence to Autonomy, in School Review, vol. 79, novembre 1970, pp. 19-41.

MUNSIGNER, Harry, Fundamentals of Child Development, Holt, Rinehart and Winston, 1975, 604 p., 2e éd.

NEWMAN, Barbara M., The Development of Social Interaction from Infancy Through Adolescence, in Small Group Behaviour, vol. 7, no 1, février 1976, pp. 19-33.

NOIZET, Georges et Jean-Paul Caverni, Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris, P.U.F., 1978, 231 p.

OUAKNINE, Ouriel, Le concept de compétence et la recherche de l'automnie chez le jeune enfant, Mémoire de maîtrise en psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1979, 156 p.

PAYNE, David A., The Assesment of Learning : Cognitive and Affective, sans lieu, D.C. Heath and Co., 1974, 522 p.

PIAGET, Jean, The Moral Judgment of Child, London, Routled, Kegan Paul Ltd, 1950, 418 p. (Traduit par Marjorie Gabain)

PINTO, Roger et Madeleine GRAWITZ, Méthodes des sciences sociales, Paris, Dalloz, 1968, 940 p.

BIBLIOGRAPHIE

PROJECTS Methods in Higher Education, London, Society for research into Higher Education, 1975, 93 p.

REYMOND-RIVIER, Berthe, Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Bruxelles, Charles Dessart, 2e éd., 1965, 285 p.

RICHEY, Harold W., Teaching Techniques of Resistance to Unwaranted Social Pressure, in College Student Journal, vol. 13, no 1, été 1976, pp. 33-39.

ROCHETTE-LE HIR, Henriette, L'adolescent et l'école, Projets pédagogiques novateurs dans l'enseignement secondaire, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Service de la recherche et direction générale des réseaux, 1979, 71 p. (code de référence : 2-1297)

SCHROEDER, Harold M., Marvin KARLINS et Jacqueline D. PHARES, Education for Freedom, New-York, Toronto, Wiley and Sons, 1973, 129 p.

SEAVITT, Richard C. et al..., Projects Essay. The Development and Testing on Instructional Materials to Encourage Self-Understanding and Self-Direction in Adolescent Youth, in ERIC/ED048081, mars 1971, 19 p. (microfilm)

STRIKE, Kenneth A., Freedom Autonomy and Teaching, in Educational Theory, vol. 22, no 3, été 1972, pp. 272-277.

THAYER, Louis, Affective Education : Strategies for Experiential Learning, Californie, University Associates, 1976, 227 p.

TREFFINGER, Donald J., Guidelines for Encouraging Independence and Self-Direction among Gifted Students, in The Journal of Creative Behaviours, vol. 12, no 1, 1978, pp. 14-20.

TREMBLAY, Nicole, Autonomie et résolution de crise, Mémoire de maîtrise en psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1979, 98 p.

VIAL, Jean, Pédagogie du projet, sans lieu, Pédagogie actuelle, Institut national de recherche et de documentation pédagogique, 1977, 79 p.

Annexe E

Recherche évaluative
sur le "modèle d'intervention" du Centre Henri-Julien,
avec la participation
de tous les intervenants-expérimentateurs de 1981-1982

Aux répondants du 23 avril 1982

Vous n'ignorez pas l'importance des réactions dans la recherche des attitudes.

La découverte des attitudes à l'égard d'un nouveau modèle d'intervention est indispensable.

Vous seuls connaissez vos réactions et vous seuls pouvez les exprimer.

Vous êtes invités à les communiquer en toute spontanéité et confiance, sans vous identifier.

Votre implication consciencieuse dans l'application du modèle d'intervention et votre participation à la recherche des attitudes à l'égard de ce modèle vont permettre :

1. de compléter votre intervention à l'intérieur du modèle.
2. de découvrir les bons et les mauvais côtés de ce modèle.
3. de préparer un modèle plus raffiné pour les années à venir.

Le chercheur, pour les responsables de la recherche

Antonio Le Sieur

Exprimez ici la MESURE de votre SATISFACTION
(Encerclez le chiffre qui convient)

1. Quand j'ai appris que j'avais été embauché (e) pour travailler au Centre Henri-Julien, ma SATISFACTION a été
1. ENTIERE 2. GRANDE 3. MOYENNE 4. FAIBLE 5. NULLE

2. Quand j'ai été informé (e) du MODELE d'INTERVENTION du Centre et que j'ai été sensibilisé (e) à sa conception, ma SATISFACTION a été
1. ENTIERE 2. GRANDE 3. MOYENNE 4. FAIBLE 5. NULLE

3. Quand, tout au long de l'année, j'ai essayé d'appliquer les approches et les techniques du MODELE, ma SATISFACTION a été
1. ENTIERE 2. GRANDE 3. MOYENNE 4. FAIBLE 5. NULLE

4. Quand, tout au long de l'année scolaire, j'ai essayé de travailler en INTERDISCIPLINARITE avec mes COLLEGUES en l'absence des élèves, ma SATISFACTION a été
1. ENTIERE 2. GRANDE 3. MOYENNE 4. FAIBLE 5. NULLE

5. Quand, tout au long de l'année scolaire, j'ai essayé de travailler en INTERDISCIPLINARITE avec mes COLLEGUES en présence des élèves, ma SATISFACTION a été
1. ENTIERE 2. GRANDE 3. MOYENNE 4. FAIBLE 5. NULLE

6. Quand, tout au long de l'année scolaire, j'ai essayé de travailler avec chaque élève INDIVIDUELLEMENT, celui-ci en dehors du groupe, ma SATISFACTION a été
1. ENTIERE 2. GRANDE 3. MOYENNE 4. FAIBLE 5. NULLE

7. Quand, tout au long de l'année scolaire, j'ai essayé de travailler avec chaque élève à l'intérieur du groupe, tout en INDIVIDUALISANT mon intervention, ma SATISFACTION a été
1. ENTIERE 2. GRANDE 3. MOYENNE 4. FAIBLE 5. NULLE

8. Si on me demandait d'exprimer ma SATISFACTION à l'égard du MODELE du Centre dans toute sa globalité, ma SATISFACTION serait
1. ENTIERE 2. GRANDE 3. MOYENNE 4. FAIBLE 5. NULLE

9. Si on me demandait, pour l'année scolaire 1982-1983, d'appliquer le même MODELE, sans aucune modification, ma SATISFACTION serait
1. ENTIERE 2. GRANDE 3. MOYENNE 4. FAIBLE 5. NULLE

EXPRIMEZ ICI VOTRE OPINION SUR LE BATIMENT ET LES LOCAUX
(RÉDIGEZ BRIÈVEMENT VOS COMMENTAIRES)

10. Le SITE du Centre Henri-Julien, coin Henri-Julien et Crémazie, présente-t-il des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur le comportement des élèves, quand ils sont à l'EXTERIEUR du bâtiment ? - Si OUI, lesquels ?

____

____

____

11. Le SITE du Centre Henri-Julien, coin Henri-Julien et Crémazie, présente-t-il des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur le comportement des élèves, quand ils sont à l'INTERIEUR du bâtiment ? - Si OUI, lesquels ?

____

____

____

12. La COHABITATION du Centre Henri-Julien et de l'Ecole Ste-Agnès présente-t-elle des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur le comportement des élèves du Centre, lorsqu'ils sont à l'EXTERIEUR du bâtiment ? - Si OUI, lesquels ?

____

____

____

13. La COHABITATION du Centre Henri-Julien et de l'Ecole Ste-Agnès présente-t-elle des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur le comportement des élèves du Centre, lorsqu'ils sont à l'INTERIEUR du bâtiment ? - Si OUI, lesquels ?

____

____

____

14. La COHABITATION du Centre Henri-Julien et de l'Ecole Ste-Agnès présente-t-elle des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur les relations entre les intervenants des deux établissements ? Si OUI, lesquels ?

____

____

____

15. En vous référant au plan du 1er étage (sous-sol), ci-joint, dites si la DISPOSITION des LOCAUX présente des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur le comportement des élèves, lorsqu'ils sont dans les locaux de cet étage.
Si OUI, lesquels ?

16. En vous référant au plan du 2e étage (Rez-de-chaussée), ci-joint, dites si la DISPOSITION des LOCAUX présente des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur le comportement des élèves, lorsqu'ils sont dans les locaux de cet étage.
Si OUI, lesquels ?

17. En vous référant au plan du 3e étage (1er), ci-joint, dites si la DISPOSITION des LOCAUX présente des inconvénients qui influent d'une façon CERTAINE sur le comportement des élèves, lorsqu'ils sont dans les locaux de cet étage.
Si OUI, lesquels ?

18. Quelles propositions faites-vous quant au SITE ?

19. Quelles propositions faites-vous quant à la COHABITATION ?

20. Quelles propositions faites-vous quant à la DISPOSITION des LOCAUX ?

21. COMMENTAIRES COMPLEMENTAIRES

EXPRIMEZ ICI VOTRE OPINION SUR LA QUANTITE ET LA QUALITE DE L'AMEUBLEMENT, DE L'EQUIPEMENT ET DU MATERIEL DIDACTIQUE

(RÉDIGEZ BRIÈVEMENT VOS COMMENTAIRES)

22. L'AMEUBLEMENT : bureaux, pupitres, chaises...
sont-ils en QUANTITE suffisante ?
Si NON, que proposez-vous ?

23. L'AMEUBLEMENT : bureaux, pupitres, chaises...
sont-ils en bon état et adaptés aux élèves ?
Si NON, que proposez-vous ?

24. L'EQUIPEMENT : machines à écrire, machines à coudre, perceuses...
sont-elles (ils) en QUANTITE suffisante ?
Si NON, que proposez-vous ?

25. L'EQUIPEMENT : machines à écrire, machines à coudre, perceuses...
sont-elles (ils) en bon état et adaptées (s) aux élèves ?
Si NON, que proposez-vous ?

26. Le MATERIEL DIDACTIQUE : livres de bibliothèque, rétroviseurs, magnétophones, ...
sont-ils en QUANTITE suffisante ?
Si NON, que proposez-vous ?

27. Le MATERIEL DIDACTIQUE : livres de bibliothèque, rétroviseurs, magnétophones, ...
sont-ils en bon état et adaptés aux élèves ?
si NON, que proposez-vous ?

Suite page 5

27. (Réponse à la question 27) ______

______

______

Après avoir révisé vos propositions sur l'AMEUBLEMENT, l'EQUIPEMENT et le MATERIEL DIDACTIQUE, essayez de les justifier en fonction des apprentissages COGNITIFS, AFFECTIFS, MOTEURS et SOCIAUX des élèves, dans le MODELE d'INTERVENTION du Centre Henri-Julien.

28. Justification des propositions sur l'AMEUBLEMENT

______

______

______

29. Justification des propositions sur l'EQUIPEMENT

______

______

______

30. Justification des propositions sur le MATERIEL DIDACTIQUE

______

______

______

31. COMMENTAIRES COMPLEMENTAIRES

______

______

______

EXPRIMEZ ICI LA MESURE, EN %, DE VOTRE SATISFACTION À L'ÉGARD DU CONTEXTE ADMINISTRATIF, CONSIDÉRÉ COMME FACTEUR D'EFFICACITE DU MODELE D'INTERVENTION, SANS RÉFÉRENCE AUX PERSONNES EN PLACE. L'OBJET D'ÉVALUATION EST LE MODELE, NON LES PERSONNES.

(ENCERCLER LE POURCENTAGE (%) QUI CONVIENT)

32. Le type d'organisation scolaire (rencontres, consignes, directives...) qui a permis de mettre sur pied et de faire fonctionner le MODELE d'INTERVENTION du Centre, me SATISFAIT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

33. Les moyens de communication (personnes, circulaires, services...) qui ont été utilisés pour favoriser les rapports entre intervenants et élèves, me SATISFONT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

34. Les moyens disciplinaires (règlements, sanctions, contrôles...) qui ont été utilisés pour aider les élèves dans leur éducation comportementale me SATISFONT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

35. Le type de relations que la Direction entretient avec les élèves en dehors des classes, en les encadrant et en les suivant de près, me SATISFAIT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

36. Le lien et l'action que la Direction entretient avec les familles scolaires en participant aux réunions hebdomadaires, me SATISFAIT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

37. Les liens que la Direction entretient avec les intervenants dans leur action éducative, me SATISFONT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

38. Les liens que la Direction entretient avec les PARENTS des élèves me SATISFONT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

39. Les liens que la Direction entretient avec les écoles régulières en vue de la réinsertion éventuelle des élèves, me SATISFONT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

40. Les liens que la Direction entretient avec les professionnels non-enseignants, me SATISFONT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

41. Le rôle que le Conseiller pédagogique remplit en collaboration avec la Direction et les intervenants, me SATISFAIT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

42. Les liens que la Direction entretient avec le Secrétariat du Centre en vue d'un meilleur service aux intervenants, aux élèves et aux parents, me SATISFONT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

43. Les liens que la Direction entretient avec la Conciergerie et les services de livraison de la C.E.C.M., me SATISFONT à

100% 75% 50% 25" 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y lieu

44. L'organisation et la tenue des journées pédagogiques régulières, me SATISFONT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

45. Les ordres du jour et les contenus des journées pédagogiques régulières, me SATISFONT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

46. L'équipe-école, telle qu'elle est conçue, composée et conduite, me SATISFAIT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

47. Le partage des tâches d'enseignement, de concertation, d'étude de cas, de préparation de dossiers, me SATISFAIT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

48. Le climat social et l'ambiance humaine du Centre me SATISFONT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

49. Au cours des réunions hebdomadaires <u>par famille</u>, le temps qui est consacré aux discussions sur le rendement scolaire des élèves et sur leur comportement psycho-social me SATISFAIT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

50. La façon d'évaluer les élèves dans leur famille scolaire ou ailleurs pour essayer de mesurer et d'évaluer leurs progrès, me SATISFAIT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

51. Le ou les instruments que les responsables emploient pour mesurer et et évaluer le rendement et le comportement des élèves me SATISFONT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

52. La participation de chaque élève à sa propre évaluation me SATISFAIT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

53. Les mécanismes de coordination de l'action éducative famille-école me SATISFONT à

100% 75% 50% 25% 0%

Suggestions d'amélioration, s'il y a lieu

APRÈS L'EVALUATION DES CONTEXTES PHYSIQUE ET ADMINISTRATIF, VOICI, À SON TOUR, L'EVALUATION DU CONTEXTE EDUCATIF, LE PLUS IMPORTANT ET LE PLUS ÉTROITEMENT LIÉ À VOTRE ACTION ÉDUCATIVE.

Voici une liste de vingt (20) TACHES qui sont régulièrement exécutées par les INTERVENANTS, de quelque statut qu'ils soient, dans une école ou un centre en milieu scolaire, pendant les heures de travail dans le bâtiment.

On vous demande ici de procéder à trois (3) OPERATIONS SIMPLES :

1. CHOISIR parmi les tâches proposées les DIX (10) tâches que vous avez accomplies LE PLUS SOUVENT entre septembre 1981 et avril 1982 (8 mois) pendant les heures de travail au Centre Henri-Julien.
2. INDIQUER, en regard de l'énoncé de chacune des tâches CHOISIES, le pourcentage (%) de TEMPS que vous lui avez consacré pendant les 8 mois, à l'intérieur d'un pourcentage total de 100%, ni plus ni moins, pour l'ensemble des dix (10) tâches choisies.
3. VERIFIER que
   - 3.1. le pourcentage total n'est ni INFERIEUR, ni SUPERIEUR à 100%,
   - 3.2. votre choix des dix (10) tâches est réaliste et véridique, (sinon, raturer et corriger sur la même feuille)
   - 3.3. le pourcentage indiqué pour chaque tâche exprime honnêtement le pourcentage de temps que vous lui avez consacré dans votre action éducative au Centre, pendant les 8 derniers mois.

TÂCHES AU CENTRE HENRI-JULIEN, EXCLUSIVEMENT (Voir remarque plus bas)		CHOIX ET %
1.	PRÉPARATION : LECTURES, RÉDACTION, EXAMENS -------	
2.	CORRECTION : EXAMENS, TESTS, TRAVAUX -------------	
3.	ETUDE DE DOSSIERS D'ÉLÈVES, D'ORGANISMES ----------	
4.	ENSEIGNEMENT EN GROUPE EXCLUSIVEMENT --------------	
5.	EDUCATION DE GROUPE, SANS ENSEIGNEMENT, -----------	
6.	ENSEIGNEMENT AVEC UN (1) SEUL ÉLÈVE (CORRECTIF) ---	
7.	EDUCATION AVEC UN (1) SEUL ÉLÈVE (CORRECTIVE) -----	
8.	ACTION CONCERTÉE D'ENSEIGNANTS, SANS ÉLÈVES -------	
9.	ACTION CONCERTÉE DE NON-ENSEIGNANTS, SANS ÉLÈVES --	
10.	ACTION CONCERTÉE D'ENSEIGNANTS ET DE NON-ENSEIGNANTS, SANS ÉLÈVES -------------------------	
11.	ACTION CONCERTÉE D'ENSEIGNANTS, AVEC ÉLÈVES -------	
12.	ACTION CONCERTÉE DE NON-ENSEIGNANTS, AVEC ÉLÈVES --	
13.	ACTION CONCERTÉE D'ENSEIGNANTS ET DE NON-ENSEIGNANTS, AVEC ÉLÈVES -------------------------	
14.	RENCONTRES AVEC PARENTS OU TUTEURS ---------------	
15.	RENCONTRES AVEC AUTORITÉS OU VISITEURS ------------	
16.	RÉUNIONS DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE ------------------------	
17.	RÉUNIONS DU COMITÉ D'ÉCOLE ------------------------	
18.	AUTRE (PRÉCISER) ______________________	
19.	AUTRE (PRÉCISER) ______________________	
20.	AUTRE (PRÉCISER) ______________________	
	100% ------------POURCENTAGE TOTAL ---------------	

REMARQUE . - ATELIERS ET ACTIVITÉS SEMBLABLES SONT CONSIDÉRÉS COMME DES TÂCHES D'ENSEIGNEMENT

INDIQUEZ ICI VOS OBJECTIFS DE L'INTERDISCIPLINARITÉ

- QUELS DEVRAIENT ÊTRE, SELON VOUS, LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'INTERDISCIPLINARITÉ AU CENTRE HENRI-JULIEN ?
  IL S'AGIT DE L'INTERACTION HARMONIEUSE DES AGENTS SUIVANTS : ENSEIGNANTS, DIRECTEURS, PSYCHOLOGUE, PSYCHO-ÉDUCATEUR, AGENT DE RELATIONS HUMAINES, CONSEILLER PÉDAGOGIQUE.

HIÉRARCHISEZ EN OBJECTIFS MAJEURS ET MINEURS

MAJEURS (A VOUS DE DÉCIDER DU NOMBRE)

1. ______________________________
____

2. ______________________________
____

3. ______________________________

[illegible] ______________________________
____

[illegible] VOUS DE DÉCIDER DU NOMBRE)

1. ______________________________
____

2. ______________________________
____

3. ______________________________
____

4. ______________________________
____

INDIQUEZ ICI VOS OBJECTIFS DE L'INDIVIDUALISATION

- QUELS DEVRAIENT ÊTRE, SELON VOUS, LES OBJECTIFS SPECIFIQUES DE L'INDIVIDUALISATION DES APPRENTISSAGES AU CENTRE HENRI-JULIEN ?

IL S'AGIT DE N'IMPORTE QUEL TYPE D'INDIVIDUALISATION DES APPRENTISSAGES.

HIÉRARCHISEZ EN OBJECTIFS MAJEURS ET MINEURS

MAJEURS (À VOUS DE DÉCIDER DU NOMBRE)

1. ______________________________

2. ______________________________

3. ______________________________

4. ______________________________

MINEURS (À VOUS DE DÉCIDER DU NOMBRE)

1. ______________________________

2. ______________________________

3. ______________________________

4. ______________________________

QUESTIONS DE SYNTHESE

54. QUELLES DIFFÉRENCES AVEZ-VOUS REMARQUÉES ENTRE LE MODELE DU CENTRE HENRI-JULIEN ET LES ÉCOLES OU CENTRES D'ÉDUCATION POUR ADOLESCENTS SOCIO-AFFECTIFS GRAVES QUE VOUS AVEZ CONNUS ? ____________________

____

____

____

____

55. QUELS SONT LES PROBLEMES QUE POSE LA PRÉPARATION DES ÉLÈVES À LA RÉINSERTION SCOLAIRE OU AU MILIEU DU TRAVAIL, AU POINT DE VUE COGNITIF ET PSYCHO-SOCIAL ?

____

____

____

____

____

56. QUELS SONT LES PROBLEMES QUE POSE L'EVALUATION DES ELÈVES SOCIO-AFFECTIFS DU CENTRE HENRI-JULIEN ?

____

____

____

____

____

NOTE. - *Votre façon de vivre l'INTERDISCIPLINARITE et l'INDIVIDUALISATION m'a été communiquée par vous-mêmes le 1er mars dernier.*

Avec mes remerciements et ceux de mes patrons

Antonio Le STEUR

Le pédagogie ANCIENNE	La pédagogie NOUVELLE
est centrée sur l'	*est centrée sur le*
OBJET	**SUJET**
de la connaissance.	*connaissant.*
Elle est	*Elle est*
objective-collective	*subjective-individuelle*
formelle-notionnelle-analytique	*intuitive-vitale-globale*
ABSTRAITE	**CONCRÈTE**
tendue vers le but (objet)	*soucieuse des départs (sujet)*
lequel est	*pour mieux*
rattaché au	*assurer l'*
PASSÉ	**AVENIR**
Elle développe	*Elle développe*
le dogmatisme	*le scepticisme*
le sens de l'autorité	*le sens de la liberté*
la notion de transcendance	*la notion d'immanence*
et d'absolu	*et de relativité*
le sens de l'universel et de l'	*le sens du particulier et de l'*
ESSENTIEL	**EXISTENTIEL**

(*Suzanne Marie DURAND*)

Le meilleur MAÎTRE

est celui qui apprend à l'élève à SE PASSER DE MAÎTRE

On n'a pas l'ÉDUCATION

que l'on DÉSIRE

ou que l'on REÇOIT

ON A L'EDUCATION QUE L'ON SE DONNE